

**Observatoire ASPH de la Personne Handicapée**

# **La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui**

ETUDE

Association Socialiste de la Personne Handicapée – asbl

**Rue Saint-Jean 32-38 - 1000 BRUXELLES**

Tél. : 02/515 02 65 - Fax : 02/515 06 58

E-mail : [asph@mutsoc.be](mailto:asph@mutsoc.be) - Site : [www.asph.be](http://www.asph.be)

# Table des matières

Table des matières.....	2
Contexte.....	3
<b>Madame ARENA</b>	
<b>La Personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui.....</b>	<b>4</b>
<b>Monsieur BEAUFORT</b>	
<b>Un (beau) voyage à Lisbonne.....</b>	<b>7</b>
<b>Monsieur COENEN</b>	
<b>La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui.....</b>	<b>14</b>
<b>Monsieur DETRAUX</b>	
<b>L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux.....</b>	<b>25</b>
Accueillir les enfants et les déficiences en milieu non spécialisé Support à l'exposé.....	34
<b>Monsieur MAGEROTTE</b>	
<b>L'inclusion ou comment devenir riche de nos différences.....</b>	<b>44</b>
<b>Monsieur TREMBLAY</b>	
<b>L'enseignement spécialisé de type 8 aujourd'hui.....</b>	<b>65</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>73</b>

## Contexte

### L'enseignement Un droit... pour tous.

Dans nos pays, le nôtre en particulier, le droit à la scolarisation est affirmé dans les textes légaux et même la constitution.

Jusqu'il y a encore quelques années la structure dédiée pour les enfants était uniquement l'enseignement spécial. Précédemment, il faut se le rappeler si cela n'a pas toujours été le cas. L'enseignement spécial, a donc bien été conçu pour être un outil plus adéquat en termes de réponse à la scolarité des enfants handicapés.

Mais aujourd'hui, et depuis plusieurs années, au travers de nos relais de terrain, des groupes de réflexion, des parents d'enfants handicapés, des adultes handicapés, des associations de personnes handicapées font valoir plusieurs postulats :

- la scolarité dans le circuit traditionnel doit pouvoir être accessible et adaptée à l'enfant handicapé,
- l'enseignement spécial, s'il veut rester une réponse adaptée pour certaines situations, doit faire l'objet de réformes de qualité,
- la réponse univoque n'est plus un outil valable,
- les passerelles et synergies entre les 2 circuits d'enseignement doivent être élaborées.

Est-ce à dire qu'il faut opposer deux outils ? Comme association de personnes handicapées engagée dans la défense des droits du public en situation de handicap, il est important de participer activement à la progression de la réflexion.

Parce que des résistances fortes existent ; mais parce que aussi des politiques commencent à vouloir proposer des débuts de réponses.

Et surtout parce que aujourd'hui, la Belgique, ses régions, ses communautés ont inscrit dans les droits fondamentaux le droit à pouvoir assumer son handicap. Législation antidiscrimination, convention ONU sur le droit des personnes handicapées signée, décrets régionaux spécifiques : très bien. Mais étape suivante : concrétisation.

**Il faut impérativement en débattre pour avancer. Il importe d'être nombreux à pousser ce travail ; nombreux, obstinés, opiniâtres et constructifs.**

# La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui

Marie ARENA  
Ministre-Présidente de la Communauté française

La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui, un titre qui interpelle et qui oblige à se poser quelques questions fondamentales surtout lorsque, comme Ministre, on assume la gestion de l'enseignement obligatoire, destiné à tous les enfants et adolescents, avec la collaboration d'un personnel enseignant qui, ne l'oublions pas, peut lui aussi être en situation de handicap.

Le chantier est vaste et je me contenterai aujourd'hui d'aborder la situation des élèves à besoins spécifiques.

Lorsqu'en 1970, le législateur a organisé l'enseignement spécialisé, il a tenté de répondre à la différence par une prise en charge spécifique des jeunes. L'école spécialisée éloignait physiquement l'enfant de sa famille, de son quartier et de la commune. Parallèlement, un système de transports scolaires efficace gommerait les distances, même si, malheureusement il n'effaçerait jamais le temps consacré aux déplacements.

Un seul choix, mais s'agit-il bien d'un choix, est alors offert aux parents, l'enseignement spécialisé.

Plus de 30.000 jeunes fréquentent actuellement nos écoles et bénéficient d'un encadrement, perfectible, j'en conviens, dont les équipes éducatives regroupent près de 10.000 « spécialistes ».

L'école se doit de bouger, de changer, d'évoluer, de s'adapter à une société qui bouge, qui change et qui évolue.

Des dispositifs ont été mis en place, ils permettent l'intégration des jeunes en enseignement ordinaire avec un accompagnement assuré par du personnel de l'enseignement spécialisé. Des procédures rigoureuses, nécessitant parfois l'octroi de dérogations, peuvent être à l'origine d'une certaine « frilosité » compréhensible de la part de l'enseignement spécialisé, mais il faut reconnaître que la pratique d'intégration entre très, voire trop lentement dans les mentalités. Moins de 200 jeunes, essentiellement issus des types 4, 6 et 7 sont actuellement, sous l'une ou l'autre forme, intégrés dans l'enseignement ordinaire.

Qu'en est-il des familles qui opèrent un autre choix ? Elles représentent plus ou moins 1.200 jeunes, intégrés directement, sans passage par le spécialisé et qui

ne bénéficient, de la part de la Communauté française, d'aucun accompagnement spécifique.

Oui, il existe bien actuellement deux systèmes qui s'opposent, le spécialisé sinon rien, ou presque.

Avec la collaboration des Régions, au travers d'accords de coopération, les services d'aide précoce et les services d'aide à l'intégration ont petit à petit trouvé une place dans notre système scolaire mais ne répondent pas toujours à toutes les demandes des parents en terme de nursing, d'intervention thérapeutique ou pédagogique, par exemple, puisque telle n'est pas leur mission.

Des voix s'élèvent et tentent de porter la réflexion au niveau de tout le système éducatif, de ses pratiques, de son regard sur l'enfant à besoins spécifiques.

La demande est pertinente et elle nous concerne tous.

Notre enseignement ne devrait plus se permettre de dualisation. Nous ne pouvons plus raisonner à partir du seul nombre d'enfants ou d'adolescents à besoins spécifiques ou d'un type vers lequel il faut orienter. Une priorité devrait être accordée à la recherche, pour chacun, de la place qui lui convient dans la forme d'enseignement la plus adaptée à son projet de vie. Cette réflexion n'oblitére en rien le rôle joué par l'enseignement spécialisé mais ce dernier pourrait s'orienter, profitant de sa richesse et de l'expérience accumulée, vers une mission complémentaire : être une ressource, à la disposition des jeunes, de leurs parents et des équipes de l'enseignement ordinaire.

Les recherches menées par Philippe Tremblay mettent en évidence le fonctionnement actuel de l'enseignement spécialisé de type 8, il aura l'occasion de vous exposer ses conclusions, souvent interpellantes. Il propose également une solution qui peut apparaître comme une des réponses possibles à votre interrogation. Je lui laisse le soin de vous exposer une piste novatrice, généralisable et dont l'impact budgétaire est négligeable.

Les colloques, les diverses réunions et rencontres, le travail du Parlement de la Communauté française au travers des auditions qu'il mène actuellement dans le cadre de l'intégration et auxquelles participent certains orateurs qui vont me succéder à cette tribune, le travail accompli par le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et enfin la journée à laquelle nous participons aujourd'hui, sont autant de preuves que la société et plus précisément le monde de l'enseignement est à l'écoute et souhaite une mutation en profondeur de notre fonctionnement actuel. Le principal changement intervenu au cours des dernières années est cette réflexion commune, cette

recherche de synergies et cette reconnaissance des compétences des tous les acteurs : enseignants, parents et associations.

Les propositions qui m'ont été remises par le Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé et par la Ligue des Droits de l'Enfant sont actuellement analysées par mes services. Cet examen devrait déboucher prochainement sur une série d'actions qui pourraient être mises en œuvre durant la présente législature.

Le mouvement qui s'initie actuellement ne pourra plus être arrêté. Il importe non seulement de rechercher les moyens à mettre en œuvre, mais avant tout de concerner tous les acteurs. Nous ne pouvons oublier le nombre important de jeunes que l'école ne peut accompagner parce qu'elle ne peut répondre seule à toutes les situations, je pense aux jeunes atteints de troubles graves du comportement et pour lesquels des familles désespérées m'interpellent régulièrement. Pour ces jeunes, nous devons réunir toutes les ressources dont nous disposons au niveau de l'état fédéral, de la Communauté et des Régions afin que chacun apporte à l'édifice la pierre qui permettra de procurer aux familles la qualité de vie qu'elle mérite et à l'enfant un accompagnement qui lui permettra de prendre place dans une société qui lui appartient au même titre que tous les êtres qui la composent.

Je vous souhaite une matinée enrichissante. La qualité des intervenants et leur autorité en matière d'accompagnement et de réflexion envers les jeunes en situation de handicap vous apporteront, j'en suis certaine, les éléments qui vous permettront d'approfondir encore la réflexion que vous portez au quotidien dans ce vaste domaine de l'intégration de tous dans notre société.

## **Un (beau) voyage à Lisbonne...**

Patrick BEAUFORT

Instituteur

Licencié en sciences de l'éducation

Directeur d'un établissement spécialisé pour enfants atteints d'une déficience visuelle et/ou auditive avec ou sans troubles associés

Collaborateur de Madame la Ministre-Présidente Marie ARENA, dans les domaines de l'enseignement spécialisé, de l'accueil de l'enfant et de l'adolescent en situation de handicap dans l'enseignement « ordinaire », du transport scolaire ainsi que pour les internats et homes d'accueil spécialisés organisés par la Communauté française.

## **Un (beau) voyage à Lisbonne...**

Vous connaissez probablement la métaphore du voyage en Italie qui illustre avec des mots simples ce que peut être, pour des jeunes parents, l'arrivée d'un enfant atteint d'une déficience au sein de la famille.

Le voyage à Lisbonne comporte également une part de rêve, il interpelle aussi sur la réalité ; il ne s'agit cependant pas d'une métaphore mais d'un voyage bien réel que j'ai eu la chance d'effectuer entre le 15 et le 18 septembre dans la capitale portugaise.

Posons le cadre afin de mieux comprendre le propos.

Assurant actuellement la présidence de l'Union européenne, le Portugal, par l'entremise de sa Ministre de l'Education a proposé de réunir une délégation composée de 5 membres de chacun des pays de la CE, avec la Suisse en invité, pour un congrès axé sur la diversité de l'éducation offerte aux 90 jeunes en situation de handicap.

La particularité de cette réunion résidait dans le fait que chaque délégation était composée de trois jeunes inscrits respectivement dans l'enseignement secondaire supérieur général, dans l'enseignement supérieur technique ou professionnel, et enfin dans l'enseignement supérieur, universitaire ou non universitaire. Les deux autres membres étaient accompagnants, mais non intervenants.

Placée sous l'égide de l'Agence européenne pour les besoins spécifiques en éducation, cette manifestation allait donner la parole aux jeunes, et seulement aux jeunes.

Belle perspective.

C'est en compagnie d'une jeune étudiante aveugle, d'une jeune enseignante sourde et d'une jeune fille atteinte d'une infirmité motrice que nous nous sommes rendus à l'aéroport de Bruxelles.

C'est la part de rêve...

Nous avons sollicité une assistance afin de faciliter les transferts de la chaise, du siège à la soute, et le positionnement confortable de notre jeune amie dans l'avion.

Tout le personnel s'est montré très aimable et très attentionné, je me demande cependant pourquoi c'est à moi qu'ils ont posé les questions relatives aux compétences ou aux souhaits de la jeune étudiante. Si on se rappelle que le thème des quatre journées était « la parole aux jeunes », cela commençait plutôt mal.

... c'est le retour rapide à la réalité.

Trois questions devaient animer les débats, elles avaient été proposées avant le départ afin de permettre des échanges des jeunes avec leurs pairs au sein de leurs pays respectifs.

La première avait trait aux principales améliorations réalisées dans chacun des pays et aux challenges à relever dans le cadre de l'éducation.

La seconde concernait le regard que les jeunes posent sur l'éducation inclusive, ses barrières et ses avantages.

La troisième enfin, était relative aux projets d'avenir en éducation, au projet de vie et au projet professionnel.

Seuls les traducteurs en langue des signes et en lecture labiale étaient admis au sein de groupe de discussion et dans l'hémicycle du parlement, les accompagnateurs étant placés dans les tribunes, sans qu'ils leur soit proposé d'intervenir.

La langue des échanges était l'anglais, pratiquée par tous les participants.

Je ne vais pas vous lister de manière exhaustive les propositions émises par les participants. Qu'il me suffise de vous préciser, mais vous l'auriez deviné, qu'elles étaient riches et variées.

La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui  
ETUDE





Je retiendrai au nombre de celles-ci, et pêle-mêle :

- favoriser une école inclusive dans tous les pays de l'Union européenne
- trouver des solutions qui permettent l'inclusion, toujours à réactualiser suite à l'émergence de nouvelles attentes, de nouvelles technologies
- développer les contenus pédagogiques,
- être respecté et pas discriminé
- avoir les mêmes opportunités avec l'aide nécessaire
- prendre nos propres décisions
- choisir nos options d'études
- avoir une vie indépendante
- exiger que l'on comprenne et respecte nos droits
- exprimer nos besoins personnels
- Les enseignants doivent comprendre nos besoins, et en être informés
- Les professeurs ont besoin d'avoir plus d'informations sur les handicaps et besoins spécifiques. Ils ne savent pas de quelle façon donner de l'aide, alors que nous leur expliquons que nous leur signalerons quand nous aurons besoins de cette aide, mais ils ne nous font pas confiance.
- Les professeurs ne doivent pas se spécialiser car ils ont déjà leur spécialisation (français, math,...). Il faut renforcer les centres spécialisés. Les professeurs doivent juste apprendre à collaborer avec les centres spécialisés.
- Insister davantage sur la lutte contre les barrières mentales et les préjugés
- Avoir la possibilité d'étudier et d'obtenir un emploi
- Nous voulons sélectionner nous-mêmes une profession, un bureau où travailler.
- Il faudrait transformer l'enseignement spécialisé en centre de support pour parents et élèves pour favoriser l'inclusion.
- Ne pourrait-on créer des centres pour répondre à toutes nos questions ?

« Nous sommes exactement comme tous les autres êtres humains et nous ne voulons pas être ségrégués par rapport à la population active »

« nous nous sentons comme tout le monde, mais nous avons parfois besoin d'aide, comme tout le monde »

« J'ai du expliquer ce qu'était être sourd. Il est important d'oser dire ce dont nous avons besoin, comment la vie se déroule pour nous, comment nous travaillons, alors les problèmes peuvent être résolus. Il n'existe pas de papiers qui dit sourd c'est être ça, chacun doit expliquer son problème et ne pas laisser les autres définir nos besoins. »

« Si tu luttas, tu peux perdre, si tu ne luttas pas, tu as déjà perdu »

« Le conseiller m'a dit que c'était impossible que j'apprenne l'anglais. J'ai été trouver un autre conseiller et aujourd'hui je parle anglais. Il y a des gens qui n'ont pas de rêve, nous, on peut rêver. »

Enfin, une réflexion a particulièrement retenu mon attention :

« Ce qui est bon pour nous est bon pour tous »

Et elle me permet de faire le lien avec une autre rencontre personnelle, fin septembre, avec une délégation béninoise de jeunes atteints d'une déficience auditive.

Le Bénin a créé en 2006, à une centaine de kilomètres de sa capitale, une école pour enfants atteints de surdité. Vous n'ignorez pas la situation de l'enseignement dans certaines parties de l'Afrique subsaharienne. L'école pour enfants sourds a décidé d'ouvrir ses portes aux enfants entendants qui représentent actuellement près de 50 % de la population de l'établissement scolaire. Ces enfants entendants « subissent » les effets de la pédagogie spécifique développée à l'intention des enfants sourds : explications plus précises, cours mieux détaillés, meilleure différenciation de l'enseignement etc.

Il en résulte que les résultats obtenus à l'épreuve de fin de 6<sup>ème</sup> année primaires sont supérieurs à la moyenne du pays, pour les enfants sourds comme pour les enfants entendants.

« Ce qui est bon pour nous est bons pour tous », c'est à présent ce que doivent à présent se dire les enfants entendants de cette école extraordinaire.

Vous me permettrez de ne pas conclure et de vous laisser face à la réflexion de ces jeunes, de nos jeunes, des adultes de demain.

Quel chemin à parcourir afin de rencontrer les souhaits des jeunes européens !

Quel chemin à parcourir afin de rencontrer les souhaits des jeunes européens ?

Nous n'allons pas épiloguer sur les « bonnes raisons » de ne pas intégrer : manque de personnel, manque d'ascenseur, manque de matériel adapté etc.

Malgré tout, elles permettent la mise en évidence de l'importance de considérer que l'intégration doit être un acte « volontaire » sous peine d'échec.

Cinq axes, au moins, peuvent être abordés en liens avec les difficultés souvent évoquées en matière d'intégration.

L'information, la formation, la sensibilisation, les synergies avec d'autres partenaires et le changement des pratiques d'enseignement.

L'information à destination des écoles est probablement primordiale et elle peut être très diversifiée.

Qu'il s'agisse de la mise en évidence de « succès stories » comme le montrera le Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé lors des cinq journées de formation axées sur les pratiques d'intégration, qu'il proposera aux enseignants de l'enseignement ordinaire au cours de la présente année scolaire.

Qu'il s'agisse de circulaires à destination des écoles comme celle du 17 janvier 2006 relative à l'intégration scolaire et diffusée dans toutes les écoles de la Communauté française.

Qu'il s'agisse également du document relatif aux bonnes pratiques d'intégration en région bruxelloise et disponible sur le site [enseignement.be](http://enseignement.be). Malheureusement, l'information seule ne peut suffire, jamais nous n'avons constaté de modification des pratiques après la diffusion d'un document, si intéressant soit-il. Au moins doit-elle servir d'aiguillon.

La formation initiale des enseignants semble relativement incomplète, voire trop discrète dès lors que l'on aborde l'approche de l'enfant en situation de handicap. Au-delà de la connaissance de la problématique de la déficience, c'est avant tout la démystification qui semble importante à ce niveau d'études. En effet, le jeune enseignant sera en première ligne en enseignement ordinaire et sa réaction peut orienter l'avenir des jeunes dont il a la charge. C'est souvent lui qui choisira d'accompagner l'enfant en enseignement ordinaire ou qui, par crainte ou par méconnaissance, préférera suggérer l'orientation vers un enseignement spécialisé. Si le futur enseignant n'a pas eu de contact préalable son regard sur l'enfant en situation de handicap risque bien d'être biaisé.

La formation en cours de carrière est toujours possible, mais il importe que les formations spécifiques à l'enseignement spécialisé soient ouvertes aux enseignants de l'enseignement ordinaire. Conscient de l'importance de cette pratique, l'Institut des formations en cours de Carrière ouvre de plus en plus largement cette voie importante.

La sensibilisation des élèves et des enseignants de l'enseignement ordinaire est aussi une piste qui ne peut être négligée.

Plusieurs initiatives sont actuellement soutenues dans ce sens par la Ministre de l'enseignement obligatoire, comme par exemple la présentation du module surdimobil dans quelques écoles de la Communauté française. Il s'agit dans ce cas, non seulement de présenter la surdité, mais également de mettre les élèves « ordinaires » en situation afin de mieux appréhender le vécu de la personne atteinte d'une déficience auditive. D'autres projets, tel un parcours dans le noir à l'intention des jeunes élèves mais également destiné aux futurs acteurs de l'enseignement, sont actuellement à l'étude et bénéficieront de la même attention.

L'intégration assistée existe au départ de l'enseignement spécialisé, mais elle ne semble pas recueillir le succès espéré par le législateur. Sur les 32.000 enfants et adolescents inscrits dans le spécialisé, moins de 200 suivent, de façon partielle ou totale l'enseignement en classe ordinaire. L'intégration reste marginale, souvent aussi mal connue. Des pistes sont envisageables, comme par exemple la suppression de l'obligation d'être inscrit durant un certain nombre de mois en enseignement spécialisé avant de pouvoir bénéficier des mesures d'intégration accompagnée.

Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et la Ligue des droits de l'enfant ont remis un certain nombre de propositions qui seront étudiées avec attention dans les prochains mois.

L'enseignement spécialisé devient plus que jamais un partenaire de l'intégration, le Conseil et la Ligue en sont convaincus. Une meilleure compréhension des rôles que les différentes formes d'enseignement sont appelées à jouer dans l'avenir mériterait certainement l'ébauche d'un dialogue qui semble actuellement peu élaboré.

Les synergies avec d'autres partenaires comme les services d'aide à l'intégration ou les services d'aide précoce offrent de nombreux avantages, autant pour l'enfant et sa famille que pour l'école accueillante. L'accompagnement débute tôt, l'information est professionnelle et spécifique, les services sont des liens importants entre les différents acteurs, des conventions existent entre la CF et les Régions wallonnes et bruxelloises.

Les services de l'AWIPH, par exemple, les Mutuelles, les associations, les services universitaires, sont autant de ressources, incontournables, qui mettent à la disposition des familles, un savoir-faire et une expérience d'une grande richesse. Il serait probablement utile que ces centres de références soient également interpellés par les enseignants en quête d'informations.

Le changement des pratiques d'enseignement enfin.

L'enseignement différencié à destination de tous est sans doute une piste importante. Les mesures appelées P1-P2 ont permis d'augmenter le nombre d'enseignants de près de 1000 unités dans le premier degré de l'enseignement primaire. D'autres dispositions ont favorisé l'apport d'un nombre important de puéricultrices dans l'enseignement maternel. On peut légitimement supposer que cette aide complémentaire serait de nature à favoriser l'accueil de l'enfant à besoins spécifiques ou, à tout le moins, de retarder son orientation vers l'enseignement spécialisé. Les dispositifs de maintien de jeunes, orientés vers le type 8, en enseignement ordinaire est également une avancée importante.

Signalons enfin que les mesures liées à la passation des épreuves dans les écoles permettent l'adaptation des documents qui seront utilisés par les élèves intégrés atteints d'une déficience motrice ou sensorielle.

De nombreuses questions subsistent, l'organisation de la présente manifestation prouve que la société s'en inquiète et tente d'y apporter des réponses.

# La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui.

Jean-Pierre Coenen

Président de la Ligue des Droits de l'Enfant  
Coordinateur de la Plateforme associative pour l'accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école.

## La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui.

Pour aborder le thème de la personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui, je commencerai par l'angle du Droit. Rassurez-vous, je n'utiliserai pas de jargon juridique, ce dont je suis complètement incapable, n'étant pas juriste – je suis instituteur, mais je parlerai de droits fondamentaux, du droit qu'ont tous les êtres humains de trouver une place une et entière dans la société. Ceci vous permettra aussi de comprendre pourquoi la Ligue des Droits de l'Enfant s'intéresse à la scolarisation des enfants handicapés.

Avant d'aborder le thème spécifique de cette matinée : l'enfant handicapé face à l'enseignement d'aujourd'hui, je parlerai de la personne handicapée face à la société d'aujourd'hui. Quelle place doit-on lui donner dans la société ? A quelle place a-t-elle droit ?

Si vous ne devez connaître qu'une seule phrase de tous les grands textes internationaux relatifs aux droits des personnes, ne cherchez pas trop loin. Arrêtez-vous à l'article 1 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, du 10 décembre 1948 : *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits.* Cette phrase-là dit tout ! S'il y a bien une phrase qu'il faut chanter sur tous les airs et écrire sur tous les murs, c'est bien celle-là. *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits.* C'est la plus belle des religions. Celle où l'Homme – l'Être humain est au centre. C'est merveilleux, non ? Quelles que soient nos différences, nous sommes libres et nous sommes tous égaux. Egaux et libres !!!

Nous sommes tous égaux en dignité. Nous avons donc notre place une et entière dans la société, que nous soyons handicapés ou non. Une place au même titre que tous les autres. Le droit d'être acteur de notre propre existence mais aussi le droit – et donc le devoir, puisque tout droit engendre inévitablement un devoir - le droit d'être acteur de la société, d'apporter sa pierre et de laisser une trace pour les générations futures. Ce droit d'être inclus dans tous les rouages de notre société, cette place inclusive, c'est clairement celle que nous visons, à la Ligue des Droits de l'Enfant, en militant pour l'intégration scolaire.

En voulant protéger ces enfants et ces adultes fragilisés par la vie, on les a mis – à juste titre, sans doute - dans une espèce de cocon : écoles spécialisées, centres adaptés, occupationnels, ateliers protégés, .... A l'époque, la société ne répondait pas toujours correctement aux besoins des personnes porteuses de maladies graves ou de handicaps et il fallait donc les protéger. Mais les temps ont changé, les droits humains ont évolué. Les mentalités aussi... plus lentement. Les mentalités mettent du temps à s'adapter aux changements... Il est temps maintenant, de permettre aux personnes handicapés ou malades, de sortir de leurs institutions, des écoles adaptées pour s'insérer dans la société. L'idée ne date pas d'hier :

*L'intégration est une philosophie basée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux et doivent être respectés et valorisés ; c'est une question de droits humains essentiels. C'est ensuite un processus sans fin dans lequel les enfants et les adultes handicapés ou malades ont la possibilité de participer pleinement à toutes les activités de la Communauté, offertes à ceux qui n'ont pas de handicap » (Unesco- 6 octobre 1977).*

Toute cette évolution s'est faite en référence commune aux droits de l'enfant et à l'égalité des chances.

De grands instruments internationaux et communautaires ont incité fortement à un changement dans le sens d'une éducation " inclusive " depuis 1990. Tous les pays (donc, la Belgique) ont reconnu les principes directeurs inscrits dans les textes internationaux (Convention Internationale des Droits de l'Enfant - 26 novembre 1989) et communautaires qui s'en inspirent (Charte de Luxembourg - novembre 1996).

Depuis le 20 novembre 1989, les enfants ont enfin des droits. Dans la CIDE (Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant) il est clairement stipulé que tous les enfants (donc, aussi l'enfant handicapé) ont droit : à l'éducation, au maintien de leurs relations familiales..., au bénéfice de soins spéciaux; à un aide adaptée et gratuite; et à " l'égalité des chances "... qui suppose " une école pour Tous et pour Chacun ".

Que dit précisément la CIDE ? C'est son article 23 qui traite de l'éducation :

1. Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie **et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.**

3. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 (= aide adaptée) est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement **accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel**, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

Les parents aussi ont des droits. Plus exactement, leurs devoirs de premiers éducateurs de leurs enfants leur donne un droit, celui de choisir le processus éducatif qui leur convient le mieux : enseignement spécialisé ou ordinaire (Charte de Luxembourg – novembre 1996). Ce n'est donc pas la société qui doit leur imposer ses propres choix, mais elle a le devoir de le leur laisser. Ils savent mieux que quiconque ce qui est le mieux pour leur enfant. Et la société se doit de les soutenir et de leur permettre d'exercer ce choix pleinement ! Il est urgent qu'on arrête de les infantiliser en leur disant qu'ils ne connaissent rien, qu'ils ne savent rien et qu'on sait tout mieux qu'eux. Ils ont besoin d'aide, de conseils éclairés et spécialisés pour aller sur le chemin de l'inclusion chaque fois que ce sera possible. Il faut donc leur permettre de faire un vrai choix, en toute connaissance de cause et en leur mettant, en main, toutes les cartes dont ils auront besoin.

L'école, maintenant... L'école, elle doit s'adapter. Elle a pour mission d'éduquer tous les enfants sans discrimination aucune. Voici ce qu'en dit la Charte de Luxembourg (Novembre 1996) :

*L'école pour Tous et Chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques (Principes)..; une éducation en milieu ordinaire est le principe de base..., la législation doit être accompagnée de toutes les ressources appropriées..., la réussite d'un enseignement intégré implique l'utilisation indispensable des services existant de façon coordonnée... une formation initiale et continue de qualité pour tous les enseignants (Charte de Luxembourg).*



Il est donc demandé à tous les gouvernements signataires d'adopter, en terme de législation ou de politique et dans le respect de ces droits fondamentaux, le principe de l'éducation " inclusive " et de travailler vers :

- Une école qui comprend tout le monde;
- Une structure administrative commune pour l'enseignement spécifique et ordinaire;
  - La formation des enseignants en vue de l'enseignement inclusif;
  - La collaboration entre les enseignants ordinaires et spécifiques;
  - La flexibilité et l'adaptation des cursus;
  - Le partenariat avec les parents;
  - La prise de conscience et l'information.

Enfin, n'oublions pas le dernier texte international – et non le moindre - qui ne date que du 6 Décembre dernier, j'ai nommée la Convention Internationale relative au Droit des Personnes handicapées, et qui traite de l'Éducation en son article 24 en spécifiant :

*1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux (...)*

*2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :*

*a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;*

*b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un **enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;** (...)*

*Un enseignement primaire inclusif...* Cela veut dire clairement que, le jour où ce texte est ratifié, la Communauté française devra permettre à tous les enfants aient accès à un enseignement inclusif. Ou elle se contente d'organiser certaines écoles sur un mode inclusif et les autres – forcément – sur le mode exclusif, ce qui serait inique, ou toutes les écoles primaires auront l'obligation de s'adapter – et d'être prêtes – à accueillir tous les enfants. Et cela, sans plus pouvoir les refuser comme elles le font actuellement, sous prétexte qu'il existe un enseignement spécialisé. Car, précisément, les compétences de l'enseignement spécialisé seront intégrées dans cet enseignement inclusif !

Dans la Convention on ne cite pas l'enseignement secondaire inclusif. Une Convention n'est jamais qu'un consensus minimaliste qui doit permettre à un maximum de pays de le signer. Mais tous les pays peuvent aller plus loin. Comment, pour nous, pourrait-il en être autrement ? Permettra-t-on à l'enfant porteur de handicap d'être inclus dans la société jusqu'à 12 ans seulement pour, par après, l'en exclure ? Ce serait, évidemment, inacceptable pour une société qui se veut inclusive. Qui se doit d'être inclusive !!!

Ce dernier texte que la Belgique a signé doit encore être ratifié par la CFWB pour pouvoir entrer en vigueur. Une fois qu'il le sera, celle-ci devra se conformer impérativement à ces principes directeurs et les respecter en ne négligeant aucune des conditions à remplir pour mettre en œuvre sa politique d'intégration, dans le respect de la spécificité du public que sont les enfants handicapés et de leur besoins particuliers. Espérons que cette ratification soit rapide.

**Laissons maintenant le Droit de côté pour en venir à l'école. Si nous voulons une société inclusive, ou tout un chacun – et donc la personne porteuse de handicap – a une place réelle, « une et entière », c'est à l'école que cela va se construire. Nous soutenons que l'intégration au travers de la scolarité est un moyen pour atteindre une intégration sociale au sens large et vise à terme une société ouverte et accessible à tous. Car l'école est la porte d'entrée de la société. Mieux encore, elle est le fondement de la société de demain. Une société ne sera inclusive que parce que son école le sera préalablement. C'est un projet politique au sens noble du terme. Il doit, évidemment, être porté par tous les partis politiques, mais surtout par tous les citoyens. Regroupons-nous, militons ensemble pour cette société inclusive. Exigeons-la !!!**

**Pour pouvoir vivre ensemble, il faut se connaître. Parce que nous aurons fréquenté les mêmes bancs, la même cour de récréation, nous nous connaissons et nous saurons comment nous pouvons vivre ensemble. Dès lors, il nous sera anormal de ne pas pouvoir continuer cette évidence dans notre vie d'adulte, dans nos villes et villages, au sein de nos entreprises, de nos clubs sportifs, de tout notre tissu associatif.**

Une école égalitaire, telle celle que nous visons, est un système scolaire de masse, expressif de la pédagogie particulière qu'exige l'*inclusion* de tous. Ce terme d'*inclusion* a été préféré à celui d'*intégration*, en 1990, à l'issue de la Conférence Mondiale sur " l'Éducation pour Tous ", de Jomtien, en Thaïlande, étant admis qu'il traduit un stade plus abouti dans le processus d'insertion que le terme " intégration ". Ainsi, l'*inclusion* ne s'arrêtera pas aux seules acquisitions pédagogiques ou aménagements techniques à apporter aux bâtiments, mais prendra également en compte les interactions entre l'enfant et l'institution scolaire dans toute sa globalité, son insertion sociale et son épanouissement. Ce système éducatif reste à inventer, en tout cas chez nous en CFWB.

La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui  
ETUDE



Ceci n'implique certainement pas la suppression des enseignants spécialisés dont on reconnaît qu'ils sont encore plus nécessaires pour travailler avec les enseignants ordinaires, dans des programmes scolaires appropriés. En revanche les enseignants spécialisés ont besoin, eux, d'être intégrés, et de devenir des enseignants " réguliers ou généraux ". L'école " inclusive " repose donc sur une étroite coopération entre les deux secteurs ordinaire et spécialisé.

Erasme disait : *On ne naît pas Homme, on le devient !*

Pour fabriquer l'intelligence, il faut rencontrer les autres. La rencontre des autres nous rend plus riches. A deux, on peut se dépasser soi-même. Alors à 20... et avec la rencontre d'enseignants... tout devient magique ! L'école est le lieu qui permet à chacun d'apprendre l'art de la rencontre. Car la rencontre avec les autres est un art. C'est pour cela qu'on va à l'école. Pour permettre l'art de la rencontre. Nous avons beau avoir cent milliards de neurones et que chacun de ces neurones lance dix mille connexions par seconde, sans rencontrer les autres nous ne serions pas capables de parler et même, nous serions incapables de marcher. Car on ne marche que pour avoir vu les autres le faire, contrairement aux animaux qui, pour la plupart, ont leurs acquis à la naissance.

Pour développer notre intelligence, nous devons rencontrer les autres ! Permettre aux enfants porteurs de handicaps, de tous les handicaps, de rencontrer les autres – ceux qui n'ont pas les mêmes handicaps, c'est leur permettre de devenir des Hommes, au sens d'Erasme.

N'est-il pas utopique, me direz-vous, de vouloir inclure dans l'enseignement ordinaire, des enfants porteurs de handicaps mentaux, et qui, par définition, ne sauraient pas suivre les programmes qui y sont donnés ?

On a trop tendance à attendre de l'école qu'elle prépare à la vie active. En cela, on lui demande une mission totalement impossible, car personne ne sait ce que sera cette vie active dans 12 ou 15 ans. Même les grands entrepreneurs ne peuvent prédire de quoi le monde de la vie active sera fait dans 2 ou 3 ans, alors dans 15 ans ???

Rappelez-vous, pour nous il y a 15 ans, en 1992, Internet venait à peine de naître. Qui pouvait alors imaginer son explosion ? Nous ne communiquions pas par mails, nous utilisions les enveloppes et des timbres qu'il fallait lécher. Pas de GSM non plus ! En panne sur l'autoroute, nous faisons deux kilomètres pour trouver une borne d'urgence.

Votre facteur avait le temps de s'arrêter et de dire un mot, de jouer un rôle social auprès des personnes seules. J'avais un compte en banque à la Banque Bruxelles Lambert et un livret à la Caisse d'Epargne. Aujourd'hui, nos facteurs sont surveillés par Big Brother et ils n'ont surtout pas intérêt à perdre deux minutes chez un citoyen esseulé. Mes deux agences bancaires ont disparu. On vient, d'ailleurs, de mettre 350 directeurs d'agences bancaires à la porte pour cause de « double usage avec les bancontacts » et donc avec Internet !!! L'école les a-t-elle jamais préparés à cela ? Comment aurait-elle pu ? De quoi sera faite notre société dans 10 ou 15 ans ? Nul ne le sait ! Ce n'est donc pas le rôle de l'école de préparer des jeunes à un monde que personne ne connaît encore.

Le rôle de l'école est de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et pour participer activement à sa transformation vers plus de justice. Le rôle de l'école est donc de préparer les êtres humains à être capables de vivre ensemble. De préparer tous les êtres humains à vivre ensemble. Quelles que soient nos différences. C'est une tâche suffisamment énorme pour ne pas lui en donner une de plus.

Pour cela, l'école doit donner à tous les enfants des compétences communes (ce qu'on appelle les socles de compétence), de même qu'un bagage culturel commun minimum, et surtout l'art de vivre ensemble car il est fondement de la société de demain. Et cela, au sein d'un vrai tronc commun jusque 16 ans, et non pas dans un ersatz de tronc différencié jusque 14 ans, comme c'est le cas aujourd'hui et qui est du pain béni pour les écoles élitistes. Il est évident que l'école doit adapter ses apprentissages aux enfants à handicap mental. Le rôle de l'école n'est pas de préparer à être utile, mais de permettre à des êtres humains à appréhender le monde et à participer activement à sa transformation vers plus de justice, donc d'être capables de remettre en question ce qu'on leur proposera. Car remettre en cause, c'est ne pas être soumis. Il faut construire l'école de la non-soumission. Je n'ai pas dit l'école de l'insoumission mais celle de la non-soumission. Ne pas se soumettre n'est pas être insoumis. C'est être critique et apte à se prendre en charge dans une société qui cherche toujours plus à aliéner l'être humain. Je ne suis pas un insoumis, je suis un non-soumis. Et je voudrais qu'ici, nous soyons tous des non-soumis. Dans l'intérêt des enfants handicapés mais aussi de tous ceux que l'école considère – bien injustement - comme des « déchets" !

L'école de la non-soumission donne à tous les élèves le bagage de connaissances et de compétence nécessaire pour appréhender le monde et pour participer à sa transformation vers plus de justice. Tous les enfants ont droit à cette éducation, à fortiori les enfants handicapés.

Pourtant, l'école continue désespérément à préparer les élèves à un monde qu'elle ne connaît pas. Et là, nos belles aspirations se confrontent à la triste réalité de l'école en Communauté française de Belgique. Quand je parlais d'école, jusqu'à présent, je parlais, évidemment, d'une école de rêve, d'une école qui aurait pour mission – mais qui l'accepterait - de donner à tous les mêmes chances dans la vie, ou en tous cas les meilleures chances possibles... Cette mission, elle l'a – relisez le décret « Missions », mais aujourd'hui, l'école de la Communauté française la refuse ! Il faut dire les choses comme elles sont.

Les meilleures chances possibles, pour un enfant atteint d'un handicap mental, c'est peut-être tout simplement de savoir lire, écrire un peu et d'utiliser une calculette. Quelle importance pour lui d'avoir un CEB ? La seule chose qu'il ait besoin c'est d'apprendre à vivre avec les autres et que les autres apprennent à vivre avec lui. Moi, instituteur, je suis formé pour apprendre à lire. Est-ce que, parce que j'enseigne en quatrième ou en sixième année – donc plus en première/deuxième, je ne saurais plus apprendre à un enfant à lire – et dès lors refuserais que l'on me confie un enfant porteur d'une trisomie 21 ou vivant avec un autisme ? Evidemment non ! Nous avons pour devoir de différencier et d'individualiser nos apprentissages. Je peux donc parfaitement m'occuper de 25 élèves « ordinaires » et d'un, voire de deux élèves ayant besoin de grande différenciation. Voilà donc une excellente occasion pour l'école de remplir sa mission vis-à-vis de la société ! En outre, nous avons une panoplie de pédagogies diverses qui peuvent être mises en œuvre, qui ne coûtent rien et qui peuvent apporter une aide précieuse à l'enseignant. Par exemple l'antique tutorat, cher à Socrate et Comenius. Dans ma classe, nous sommes 27 enseignants : 26 élèves et un instituteur. Tout le monde apprend à tout le monde. Celui qui sait, qui a compris plus vite qu'un autre, offre cette connaissance à celui qui est plus lent. Le lendemain les rôles seront peut-être inversés. Cette pratique pédagogique apporte indubitablement énormément de choses à tous les élèves, surtout à ceux qui ont le plus difficile et donc, peut être appliqué avec bonheur lors de l'inclusion d'élèves handicapés mentaux dans une classe. La question essentielle à poser est « Dois-je préparer tous mes élèves au CEB ou dois-je surtout les préparer à l'art de vivre ensemble, et à acquérir un esprit critique ? »

L'école d'aujourd'hui est toujours influencée par le modèle ancien des « humanités » inventées par les Jésuites pour leurs collèges destinés aux élites. Elle n'a pas su faire face à la massification résultante de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, et aux différents publics qu'à généré cet apport massif de jeunes qui, auparavant, étaient déjà en apprentissage ou au travail. Elle est donc devenue plus que jamais ségrégationniste !!! Elle sélectionne !!!

Les chiffres sont catastrophiques : 34 % des jeunes sortent sans diplômes, suite à un décrochage scolaire. Sur les 66% restants, plus de 50% termineront leur école secondaire avec au moins un an de retard. Et je ne vous parle même pas des orientations précoces et autres relégations inhumaines. L'école d'aujourd'hui se sent toujours investie d'une sacro-sainte mission de sélection. Au nom de quoi, au nom de qui, personne ne le sait plus. Certainement pas au nom de la société contemporaine dont elle est au service. Je rappelle quand même que l'école est un service public, financée par nos impôts à tous et donc qu'elle a une mission de service public : elle doit donner un service égal à tous ses utilisateurs. L'aspiration à l'égalité scolaire pour tous et toutes n'est pas nouvelle. Depuis les années 60 au moins, elle n'a cessé de mobiliser les esprits. L'éducation est l'un des biens sociaux primaires dont l'Etat a pour mission d'assurer une distribution équitable à tous.

Inclure des enfants porteurs de handicaps dans une telle école n'est-ce pas les envoyer au massacre ? Il ne faut pas se fermer les yeux – ma réponse va vous paraître apocalyptique, mais c'est la réalité ! Il faut voir les choses en face : inclure des enfants handicapés dans l'école ordinaire, c'est clairement les envoyer dans une jungle sans équipement, sans vivres, et sans verroteries pour apaiser les tribus anthropophages. Mais c'est déjà le cas pour l'immense majorité des élèves « ordinaires » qui eux, n'ont pas d'autres choix que de tenter d'y survivre. L'école, en CFWB n'est pas faite pour les enfants. C'est la réalité ! Cela fait maintenant 32 ans que je suis instituteur dans cette école de l'échec scolaire, que j'essaie d'y faire survivre les élèves qui me sont confiés, et j'y suis arrivé à une conclusion : s'il y a bien un endroit où il ne faut surtout pas mettre d'enfants, c'est à l'école ! L'école est faite par les enseignants pour les enseignants. Pas pour les enfants. Sauf s'ils sont issus de familles socio-culturellement très favorisée, ayant les codes de l'école et répondant parfaitement aux attentes que chaque établissement se fait de son public-cible au sein du quasi marché scolaire qui est la réalité de la Belgique. Et encore.... Même avec des élèves parfaits – selon les critères de ces écoles, ces établissements reproduiront mécaniquement l'inévitable courbe de Gauss et continueront à massacrer des élèves, avec la bénédiction des citoyens tétanisés. Combien d'entre-nous s'élèvent contre cette injustice ?

Je vous rassure néanmoins, il y a des lueurs dans cette apocalypse... En fait, je ne parle que pour l'immense majorité des écoles. Heureusement, il y a des dizaines, des centaines, voire l'un ou l'autre millier d'enseignants qui luttent contre l'échec scolaire et/ou qui accueillent des enfants porteurs de handicaps. Parce qu'ils y croient ! Il y a des centaines d'écoles où on ne redouble pas... essentiellement en maternelle. Quelques-unes en primaire, une grosse dizaine : celles qui pratiquent la pédagogie institutionnelle... Pour ainsi dire aucune en secondaire !!! Toutes sélectionnent !!! Et, ne rêvons pas, l'enseignement spécialisé est loin d'être épargné !!!



Dès lors, est-ce une bonne idée que de vouloir intégrer des enfants porteurs de handicaps mentaux ? Et bien je vais vous étonner. Oui, je pense profondément que c'est une excellente idée !!! Je pense que de toutes les idées que l'on a eues ces dernières années pour faire évoluer l'école vers le XXI<sup>e</sup> siècle et vers l'équité, c'est la meilleure !!! L'inclusion dans toutes les écoles, dans toutes les classes, sera une chance énorme pour l'école de l'échec scolaire. Ce sera sans doute l'élément qui va enfin la forcer à se remettre en cause. Jusqu'à présent et depuis plus de 20 ans, les pédagogues crient sur tous les toits qu'il faut casser le cercle vicieux de l'échec scolaire, qu'il faut changer les pratiques, la vision que l'on a des élèves. Ils crient dans le désert. Et au plus ils crient, au plus l'école s'évertue à détruire des enfants. En accueillant des enfants différents, l'école devra inévitablement adapter ses pratiques pédagogiques et innover. Le contraire sera impossible. Il faudra que nous changions enfin notre approche des difficultés d'apprentissage ! Appliquer enfin la remédiation précoce, différencier nos pratiques, adapter nos enseignements, individualiser nos apprentissages !!! Les enseignants, comme vous le savez, ont une capacité énorme d'innovation. J'ai critiqué leurs pratiques, pas les êtres humains. Ce sont, pour la plupart de vrais citoyens soucieux des autres. Le jour enfin où ils comprendront que l'injustice vient de leurs propres pratiques – chose difficile à admettre, convenons-en, sauf pour les quelques milliers dont j'ai parlé et qui refusent de reproduire cette maltraitance. – ils réaliseront enfin qu'ils devront changer leurs pratiques.

L'école comprendra qu'il ne sera pas question de laisser ces enfants en cours de route. Et, par corolaire, elle ne pourra plus laisser aucun enfant sur le carreau. Cela bénéficiera donc à tous les élèves. Au plus tôt l'école sera complètement inclusive, au plus tôt elle deviendra citoyenne et équitable pour tous ! Tous ces enfants « ordinaires » qui, aujourd'hui sont rejetés, abandonnés saqués par l'école bénéficieront des pratiques pédagogiques équitables qui seront mises en œuvre pour les enfants handicapés. D'une école de l'échec, nous passerons en peu de temps à l'école de la réussite pour tous. L'école ordinaire qui rejette l'immensité de ses propres élèves, par l'inclusion de tous ne rejettera plus personne ! Il faut donc changer l'image du handicap aux yeux des enseignants, leur faire comprendre qu'ils sont parfaitement compétents pour enseigner quelle que soit la difficulté d'apprentissage – que c'est l'attente de la société - et encourager les écoles à intégrer par une pression sociale forte.

Les modalités de l'école de demain ne sont pas de son seul ressort. Nous, la société civile, dans la diversité des sensibilités des groupes qui nous composent, avons légitimement le droit de faire entendre notre point de vue à l'égard des répartitions des rôles, des obligations, des méthodes et des charges éducatives. Les politiques ne sont pas là pour appliquer leurs programmes politiques, mais bien nos programmes politiques, à nous autres citoyens. Et si nous voulons une société équitable – et, pour la construire, une école équitable – leur travail consiste à tout faire pour la mettre en œuvre, selon nos modalités, à nous citoyens ! Il est un peu temps que le politique reprenne son rôle réel, qui est de porter les aspirations de la population. Nous avons pour obligation de faire entendre notre voix dans le choix de l'école de nos rêves, dans l'intérêt de nos enfants et des enfants de nos enfants. Lutter pour une école inclusive, c'est aussi lutter contre l'école de l'échec scolaire. Les deux vont de pair ! Ces deux combats sont indissociables !

Pour conclure, s'il était encore nécessaire de le préciser, La Ligue des Droits de l'Enfant milite clairement pour l'inclusion, mais dans une école inclusive pour tous les enfants, porteurs de handicaps ou non, c'est-à-dire dans une école équitable, germe de la société de demain. Une société pour tous et pour chacun !

Jean-Pierre COENEN

Président de la Ligue des Droits de l'Enfant et Coordonnateur de sa plateforme associative « Pour l'Accueil de l'Enfant malade chronique ou handicapé à l'école ».



# L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux

J.-J. Detraux<sup>1</sup>

Psychologue et pédagogue, Professeur à l'Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Département des Sciences Cognitives, Unité de Psychologie et de Pédagogie de la Personne Handicapée, Bd du Rectorat, B33, Sart Tilman, 4000 Liège – 32 (0)4 366 2062 - [jj.detraux@ulg.ac.be](mailto:jj.detraux@ulg.ac.be)

## L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux

Pourquoi s'interroger sur les enjeux de l'intégration scolaire ?

De manière générale, l'intégration scolaire est considérée comme profitant à l'enfant handicapé et à ses parents et l'on s'attache souvent à des aspects très pratiques (ce qui est légitime et utile bien entendu !) sans percevoir ce que l'on gagne ou perd éventuellement dans la conduite d'un tel projet. Il s'ensuit que nous manquons parfois de recul et surtout d'arguments de poids pour défendre ces projets d'intégration.

Nous avons repéré une série d'enjeux possibles (probables) au niveau des divers acteurs (enfant handicapé, pairs, parents de l'enfant handicapé, autres parents, enseignants) ainsi qu'au niveau de la société plus largement. Certains de ces enjeux peuvent être considérés par d'aucuns comme des conditions (parfois sine qua non) pour qu'un projet d'intégration soit viable. Nous pensons que certains enjeux peuvent aussi être, en partie, des conditions de « réussite » ou des facteurs favorisant le processus d'intégration. Cependant, on ne peut être et avoir été ! Si nous sommes d'accord pour affirmer que l'intégration est un processus, alors nous devons accepter le risque, l'aventure, l'inconnu et ne pas exiger que « toutes les garanties » soient données a priori.

Nous listons ci-après une série d'enjeux qui nous sont inspirés par la littérature scientifique ou à partir des observations menées par des praticiens. La liste est loin d'être exhaustive. Elle n'a d'autre prétention que de nous obliger à élargir notre point de vue sur l'intégration scolaire et à ne pas nous

enfermer dans un débat stérile « pour ou contre » l'intégration ou « pour ou contre » l'enseignement spécialisé.

## **ENJEUX POUR LES ELEVES**

### **Enjeux pour l'enfant handicapé**

1. Relativiser la situation de handicap en se confrontant au regard des autres ; relativiser l'effet du stigmat  
*L'étiquetage n'est pas négatif en soi : l'individu affublé d'un tel stigmat peut de manière active tenter de « négocier » avec l'entourage la présence de celui-ci ou tenter d'en atténuer la portée ; la personne prend donc une part active dans l'évolution des représentations liées à la situation de handicap*
2. Améliorer l'image de soi, l'estime de soi  
*Ce n'est pas le fait d'être ou de ne pas être dans l'enseignement spécial ou dans l'enseignement ordinaire qui fera varier en soi l'estime des soi chez l'élève mais le fait de proposer à l'enfant des situations d'apprentissage ambitieuses ; lorsque l'interaction avec les professionnels de l'enseignement ordinaire se déroule de manière optimale, la recherche de solutions à apporter à des situations-problèmes est effective et contribue à renforcer le sentiment qu'à l'enfant handicapé d'être un élève à part entière*
3. Apprendre, en situation habituelle de vie, à gérer sa situation de handicap (confrontation aux difficultés) et développer une autonomie sociale ; apprendre à communiquer ( transmettre de l'information, gérer des projets ensemble, établir de nouvelles relations, construire son identité  
*- Lorsqu'on adopte une perspective développementale, il apparaît évident que la capacité à faire des choix et à exercer un sens critique procède d'un apprentissage en situation ; une formation à la citoyenneté exige des bases cognitives sérieuses*
4. Harmoniser ses propres attentes avec celles des autres, apprendre à faire valoir ses droits et participer à une même culture (  
*Le principe de normalisation l'a largement montré*
5. Se construire un réseau social diversifié et large, apprendre à gérer du lien social, et en particulier maintenir des relations avec des pairs du voisinage  
*- Le maintien et le développement d'un réseau social est à mettre en lien avec la capacité à faire face à des situations adverses d'une part et avec le maintien d'un bon niveau de qualité de vie d'autre part*

6. Participer à un projet pédagogique ambitieux et en bénéficier au niveau des apprentissages
  - *L'observation montre que, pour certaines formes de déficience, l'enseignement spécialisé n'offre pas nécessairement de tels projets (la formation de l'enseignant exerçant dans cette structure est identique à celle de l'enseignant exerçant dans la structure d'enseignement ordinaire) mais a, au contraire, tendance à sous-estimer les compétences des élèves déficients . Il s'agit sans doute moins de parler d'intégration que d'apprentissage et d'éducation et à définir quelles sont les situations les plus adéquates pour favoriser le développement de l'enfant, et ceci à chaque étape de ce développement. Les connaissances acquises au cours des dernières années dans le domaine cognitif et langagier quant aux caractéristiques de fonctionnement d'une part et au potentiel de développement d'autre part des enfants déficients doivent nous conduire à être ambitieux dans nos projets éducatifs. En particulier, les recherches en éducation cognitive et les techniques issues de la neuropsychologie sont très prometteuses à cet égard*

### **Enjeux au niveau des autres élèves**

- 7 Contribution à une modification des images stéréotypées sur le handicap
  - Si les représentations liées au handicap ne se modifient pas, les représentations plus « périphériques » évoluent dans le cadre d'une expérience de vie commune avec un pair handicapé ; une condition cependant : la médiation de l'adulte-éducateur est nécessaire*
- 8 Vécu d'un climat de tolérance contribuant de facto à une formation au civisme : apprendre à vivre avec la différence, à rencontrer ses peurs de l'autre et expérimenter la solidarité
  - Il s'agit évidemment d'un enjeu majeur à une époque où les discriminations de tous ordres se multiplient avec des prises de positions radicales telles qu'on les connaît ; la différence doit s'apprivoiser et il faut apprendre à concilier la recherche et l'affirmation d'une identité propre avec la rencontre de l'autre porteur d'un « stigmaté » et pourtant terriblement ressemblant à soi. On fait aujourd'hui l'hypothèse que les peurs liées au handicap sont moins le fait de la différence objectivée en elle-même que de la confrontation à un « autre » qui pourrait être soi (mêmes besoins, mêmes désirs)*

- 9 Bénéfices retirés des adaptations méthodologiques (dont les techniques d'évaluation des acquis)
- *De nombreuses études menées par des pédagogues, ont montré les effets positifs de la présence d'un enfant handicapé dans une classe sur les améliorations au niveau méthodologique : rythme de la classe modifié, plus grande attention aux difficultés individuelles, meilleure présentation des consignes, réflexion sur l'objectif de l'évaluation individuelle et collective, travail sur la lisibilité des textes présentés, etc. Bien plus, la présence d'un enfant handicapé dans une classe est un révélateur de dysfonctionnements dans celle-ci et peut donc, potentiellement, permettre l'amélioration tant du climat de la classe que des techniques pédagogiques.*
- 10 Expérimentation du tutorat avec les bénéfices que cela suppose
- *Redécouvert il y a quelques décennies, le tutorat entre élèves, vieux comme le monde, trouve ici une application quasi naturelle et susceptible d'être valorisante pour l'élève tuteur. Les expériences menées sont très concluantes dans ce sens.*
- 11 Mise à contribution des élèves dans la recherche de solutions à des problèmes rencontrés dans la gestion du groupe-classe (les élèves sont des ressources pour résoudre des problèmes : apprentissage ainsi de la co-responsabilité et valorisation des compétences ainsi qu'expérience d'une relation différente avec l'adulte-éducateur)
- *Les observations menées par les professionnels qui accompagnent des projets d'intégration vont dans ce sens*

## **ENJEUX POUR LES PARENTS**

### **Enjeux pour la famille de l'enfant handicapé**

- 12 Recherche active d'un enseignement de qualité pour leur enfant déficient et ouverture de l'éventail des choix au niveau de l'orientation scolaire et possibilité de jouer son rôle de décideur pour son enfant plutôt que d'être contraint de parcourir un chemin déjà balisé et maintenir les orientations les plus ouvertes possibles dans un cursus de formation, dans un projet de vie. Se poursuit ainsi l'enjeu déjà rencontré au niveau préscolaire permettant un investissement des deux parents dans le projet éducatif. Tout ceci contribue à l'estime de soi et à la valorisation de son statut de parent

*Le concept d'empowerment a fait l'objet de nombreuses études : comment renforcer la capacité des parents à se prendre en charge, à faire face aux événements et à se laisser déposséder de leur rôle d'éducateur premier de l'enfant ?*

- 13 Fortification de la cellule familiale ( la démarche aguerrit !) contribution à la maturité de la famille face à la reconnaissance de la différence, du handicap ; aide au cheminement personnel, au cheminement de la cellule familiale, au développement du processus de résilience.

*Coping, résilience, sentiment de cohérence sont aujourd'hui des concepts développés dans le cadre de la famille avec enfant déficient. L'annonce de la déficience provoque toujours un « séisme » dans la dynamique familiale. Mieux informés, disposant ou apprenant à se servir d'outils pour gérer la situation, découvrant le sens que peut avoir l'investissement consenti pour faire face, on montre que les parents peuvent jouer pleinement leur rôle et « négocier » avec les professionnels ce qui leur paraît le plus adéquat pour aider leur enfant à se développer. Les services d'aide précoce en particulier contribue à cette « formation » des parents. Ceux-ci abordent alors l'école en réclamant plus de transparence et refusent de s'inscrire dans l'équation simple « enfant handicapé = enseignement spécial ».*

- 14 Apprentissage d'un partenariat avec des professionnels et opportunité d'expérimenter un projet de coopération (création d'une œuvre commune)

*Le partenariat est défini comme la reconnaissance mutuelle d'une expertise et l'exercice de celle-ci dans le cadre d'échanges permanents. Aujourd'hui, tout projet de service évoque l'idée d'un partenariat parents-professionnels. Mais celui-ci est un processus, souvent difficile tant pour les parents que pour les professionnels. Il va falloir apprendre à s'accorder l'un à l'autre. Tout en respectant la complexité et la singularité de chaque situation de partenariat parents-professionnels, il est possible de développer un modèle de bientraitance. Dans tout projet d'intégration, cet accordage revêt une grande importance et apparaît donc bien comme une opportunité de (re)fonder les relations parents-professionnels*

- 15 Au niveau de la fratrie , perception différente de son frère/sa sœur handicapée

*On sait que la fratrie de l'enfant handicapé a son propre vécu : des relations particulières se tissent, avec ce qu'elles peuvent comporter de solidarité et d'ouverture mais aussi de chagrin, de déception, de culpabilité ou de honte.*

*L'intégration de son frère/de sa sœur dans une école « normale » peut représenter pour la fratrie une opportunité de grandir et de se renforcer dans l'abord du regard social des pairs. Mais il apparaît aussi que la capacité de parler de la situation de handicap en famille va aider les frères et sœurs à affronter ce regard.*

- 16 Au niveau des grands-parents et de la famille élargie , possibilité de participation au projet scolaire et perception différente de la problématique

*On connaît encore peu sur le vécu des grands-parents d'un enfant handicapé. Mais de récentes recherches montrent que leur rôle ne se limite pas à la garde des enfants. Ils peuvent avoir un impact important en termes de soutien émotionnel et de facilitation de l'intégration. Pour eux aussi, le projet d'intégration contribue à une meilleure qualité de vie.*

### **Enjeux au niveau des autres parents**

- 17 Solidarité active et contribution à l'intégration. De plus, la thématique de la « différence » s' intègre dans un projet éducatif pour leurs propres enfants

*Dans le cadre des associations de parents, comités scolaires et conseils de participation, la problématique de l'accueil d'enfants handicapés au sein de l'école peut (doit ?) être clairement abordée. Cela suppose que l'on puisse répondre à toutes les questions (même les questions très naïves) des parents qui s'inquiètent de l'impact de la présence d'un enfant handicapé au sein de la classe/ de l'école fréquentée par leur propre enfant. Une fois ces questions clairement énoncées et une fois les réponses clairement apportées, une réelle solidarité peut se construire au sein de l'établissement.*

- 18 Changements dans les représentations

*Comme nous l'avons vu plus haut, le noyau dur des représentations se modifie difficilement. Par contre le vécu d'une situation très concrète peut amener à modifier des attitudes et à diminuer des peurs face au handicap*

- 19 Bénéfices indirects pour d'éventuelles difficultés liées à l'apprentissage chez leur enfant (l'école réfléchit à des problématiques d'apprentissage)

*La présence d'un enfant clairement identifié comme déficient conduit à une possibilité d'attention plus grande quant aux difficultés que peut connaître tout élève au cours de son cursus. Une relativisation de certains problèmes « scolaires » peut s'observer.*

### **ENJEUX AU NIVEAU DES PROFESSIONNELS**

#### **Enjeux au niveau de l'enseignant qui accueille l'enfant déficient**

- 20 Eclairage différent sur le processus d'apprentissage et ses troubles ainsi que sur la relation entre projet pédagogique et projet thérapeutique. Par ailleurs,, expérience d'une aide apportée par un enseignant de soutien pour l'ensemble des problématiques posées dans l'école

*Un des enjeux essentiels de l'intégration est la déspecialisation de la situation même de handicap. Nécessairement, le rapport entre le thérapeutique, qui représente le versant très « spécialisé » du projet éducatif à l'égard de l'enfant déficient et le versant pédagogique est questionné. L' « irruption » du spécialisé dans le projet d'apprentissage n'apparaît plus comme une solution en soi mais un moyen pour parvenir aux objectifs fixés.*

*L'enseignant de soutien ou l'auxiliaire d'éducation ou d'autres formes de soutiens à l'enseignant sont expérimentées.*

- 21 Révélation de dysfonctionnements dans la démarche méthodologique par la simple présence de l'enfant handicapé

*Comme nous l'avons dit plus haut, l'accueil d'un enfant handicapé au sein d'une classe d'enseignement ordinaire, révèle les dysfonctionnements de celle-ci en particulier sur le plan méthodologique. L'enseignant peut donc en tirer profit.*

- 22 Formation en situation : les compétences de l'enseignant qui se retrouve dans une dynamique de recherche de solutions à des problèmes concrets, s'en trouvent renforcées

- 23 Démarche plus individualisée pour l'ensemble des élèves et capacité de relativiser les troubles de l'apprentissage

*Un des impacts évidents est la prise de conscience qu'une approche plus individualisée est nécessaire., et pas seulement pour l'enfant déficient.*

- 24 Expérience d'un partenariat parents-enseignants et opportunité d'expérimenter un projet de coopération et modification des représentations qu'un professionnel peut avoir sur les parents d'un enfant déficient

*Il s'agit en effet d'une opportunité d'exercer ce partenariat que nous décrivions plus haut comme un échange d'expertise.*

### **Enjeux au niveau des autres enseignants/autres personnels dans l'école**

- 25 Dynamique au niveau de l'équipe scolaire (solidarité, discussion sur le projet de l'école et ses moyens,...)

*L'équipe scolaire peut profiter de l'opportunité d'un projet d'intégration pour renforcer sa dynamique et sa cohésion*



## **Enjeux au niveau des personnels de l'enseignement spécial**

- 26 Possibilité de découvrir de nouvelles formes de collaboration et d'innover  
*L'intégration n'est pas un rejet de l'enseignement spécialisé. Elle doit être au contraire une nouvelle approche d'une collaboration entre structures spécialisées et structures ordinaires. Idéalement sans doute, le « spécialisé » devrait devenir un satellite et proposer des services dans le cadre de l'école pour tous ou école « inclusive »*
- 27 Réflexion sur les peurs liées à l'intégration (peur de « scier la branche sur laquelle on est assis ») et sur la légitimité de l'enseignement spécialisé  
*Cette légitimité se fonde sur la mise en place de stratégies d'apprentissage basées sur un cadre théorique up to date et maîtrisé, sur une évaluation correcte des potentialités de l'élève, sur la mise en place d'une méthodologie en lien avec le cadre théorique et les objectifs définis et sur une évaluation précise des actions entreprises. Cette légitimité ne se fonde pas sur le « placement » d'un enfant dans une structure dite spécialisée. En d'autres termes, le besoin de l'enfant n'est pas l'école spécialisée ou non mais bien la prise en compte des ses potentialités et la mise en place d'un projet d'apprentissage ambitieux pour lui.*
- 28 Réflexion sur les capacités de l'enseignement ordinaire à faire face à des problématiques liées à la déficience et découverte de nouveaux rôles de l'enseignant ayant acquis une expérience auprès d'une population d'enfants déficients et valorisation des acquis professionnels
- 29 Expérience d'un travail en réseaux et contribution au développement de réseaux, de synergies entre divers services, diverses personnes-ressources
- 30 Possibilité pour l'enseignant spécialisé de « sortir » de l'école d'enseignement spécial, d'avoir une plus grande visibilité des compétences acquises et d'obtenir une nouvelle reconnaissance permettant une valorisation de son travail trop souvent fait en « vase clos »

## **ENJEUX AU NIVEAU DE LA SOCIETE**

- 31 A terme, augmentation d'attitudes de tolérance, de solidarité, de respect des différences (même si le noyau dur des représentations liées au handicap ne sont pas profondément modifiées)
- 32 Déspecialisation de la situation de handicap avec diminution des présupposés sur les incapacités et contribution à un changement de paradigme dans l'intervention auprès des personnes handicapées (passer



d'une notion de prise en charge et d'assistance à une notion d'accompagnement)

- 33 Répartition différente des coûts : l'accent est mis sur les ressources humaines plutôt que sur des ressources matérielles
- 34 Opportunité de réfléchir au comment vivre ensemble avec les personnes handicapées par une mise en situation concrète
- 35 Facilitation de l'intégration sociale future de la personne déficiente et donc diminution des coûts liés notamment au soutien (plus grande autonomie de la personne combinée à une plus grande solidarité)
- 36 Contribution à un débat sur les finalités et sur le fonctionnement de l'école

*Rappelons que le développement de l'école d'enseignement spécialisé n'a pas fait diminuer le taux d'échecs et de difficultés scolaires observés chez les élèves de l'enseignement ordinaire.*

# Accueillir les enfants et les déficiences en milieu non spécialisé.

Jean-Jacques DETRAUX et Maryline VINCENT.  
Université de Liège , FAPSE, Département Sciences Cognitives, Secteur  
Psychologie et Pédagogie de la Personne Handicapée  
[jj.detraux@ulg.ac.be](mailto:jj.detraux@ulg.ac.be)

## -Support à l'exposé-

### Plan

Parler d'intégration renvoie à différents concepts. Les trois premières parties de l'exposé sont consacrées à l'idéologie, aux différentes pratiques (scientifiques, sociétales et culturelles) et en définitive à l'idée de processus éducatif.

Enfin, nous aborderons les enjeux de la présence de l'enfant confronté au handicap dans l'école ordinaire.

### L'intégration, un discours idéologique

Historiquement, l'organisation de l'accueil des enfants dits « ordinaires » en parallèle à celui des enfants dits « différents » suscite des questions. Des effets pervers de la séparation des structures sont dénoncés, et la multiplication des interactions entre personnes valides et réputées handicapées est préconisée. Le courant de normalisation (dans lequel a été écrit « the principle of normalization in human services » – Wolfensberger) renvoie ainsi à l'accessibilité des ressources dites « ordinaires ». Pour Wolfensberger, il s'agit d'utiliser des moyens aussi culturellement normatifs que possible, pour l'influence que les moyens ont au niveau des interactions et interprétations tant de la personne que des systèmes sociaux plus ou moins larges. Il s'agira aussi de prendre garde à l'accessibilité des rôles sociaux privilégiés pour les personnes qui sont en risque de ne pas se les voir attribuer.

Le courant du « mainstreaming » a pour objectif de rendre l'intégration accessible à tout enfant confronté au handicap. La décision d'une orientation en enseignement ségrégué reste possible, sur la base du constat d'insuffisance des moyens mis en place pour garantir l'épanouissement de l'enfant en milieu ordinaire. Aussi, en Belgique francophone, l'entrée en enseignement spécialisé se fait administrativement sur la base du constat de l'échec de la dynamique visant à l'épanouissement de l'enfant en milieu ordinaire. L'inadaptation entre le milieu ordinaire et l'enfant est reconnue administrativement, et ce dernier est ainsi réorienté.

L' « inclusion » veut rompre avec l'idée que l'enfant a déjà été exclu, comme c'est le cas avec l'intégration. Cela implique l'investissement de chaque partenaire de la communauté, la réflexion précoce sur la manière d'organiser l'accueil de sorte à rendre l'école ordinaire accessible à tous.

### **L'intégration, des pratiques**

Nous nous attacherons à développer trois types de pratiques : les observations scientifiques, les organisations de sociétés et culturelles.

Au niveau **scientifique**, la littérature rapporte la coexistence d'une multitude de pratiques, d'initiatives plus ou moins heureuses, plus ou moins soutenues, plus ou moins permanentes. Les pratiques ne sont pas toujours évaluées. Par contre, une réflexion est régulièrement menée sur les stratégies d'implémentation des situations d'intégration.

Pour ce faire, des outils de référence peuvent être utilisés, comme des index de qualité de vie. On remarquera aussi que l'évaluation des coûts et avantages de l'intégration doivent s'entendre non seulement sur le plan financier, mais aussi au niveau social et psychologique. On peut enfin se pencher sur la manière de résoudre les questions qui se posent, ainsi que procéder à des évaluations par études longitudinales.

Ainsi, une première approche d'analyse peut être de s'inscrire dans la classification par type de handicap, et ainsi remarquer quels sont les coûts/avantages, les contraintes et opportunités constatés.

Une seconde approche sera de comparer les résultats obtenus par les élèves en intégration par rapport au système spécialisé. De manière privilégiée, les domaines des apprentissages, du développement socio-affectif, de l'autonomie. Mais les résultats de ces études comparatives ne permettent pas de distinguer la supériorité d'un système sur l'autre.

Autrement dit, ce que la recherche permet de mettre en évidence, c'est que pour l'enfant on peut s'attendre à :

- les relations avec les pairs sont favorisées,
- le comportement social évolue bien,
- L'enfant prend conscience de ses limites, de ses possibilités
- L'auto-évaluation est plus évidente,
- l'espoir d'une meilleure qualité de vie.

Cependant :

- Ces changements positifs ne s'observent pas, dans l'état actuel des choses, chez les personnes qui vivent une déficience sévère,
- On aurait besoin d'études longitudinales,
- Pour rappel, il est difficile de comparer les parcours en EO et ES p car l'environnement est différent.

Sur le plan **politique**, on peut observer que la manière dont l'accueil de l'enfant avec handicap s'organise est différente d'un pays à l'autre. En Belgique, l'organisation de l'école en elle-même a généré l'exclusion de certains élèves lors de l'adoption du principe de l'école obligatoire pour tous. Le fait que chaque enfant ait un droit à l'éducation scolaire reste aujourd'hui imparfaitement appliqué. Concrètement, cette mesure a donc impliqué l'organisation officielle d'un enseignement ségrégué : l'enseignement spécialisé. De par la Loi de 1970 sur l'enseignement spécialisé et intégré, l'enseignement ordinaire est la règle. L'enseignement spécialisé doit être

l'exception. Cette loi est donc aussi une avancée pour l'accueil de l'enfant avec handicap à l'école, auquel on reconnaît enfin ce droit.

- Son organisation concrète remonte à 1978, par un arrêté royal qui définit les conditions d'orientation, ainsi que les huit types d'enseignement que la Belgique connaît encore aujourd'hui. Ces types sont définis sur la base des caractéristiques physiques, psychomotrices, psychoaffectives et cognitives réputés significativement spécifiques. On envisage l'intégration permanente ou temporaire, à titre expérimental.
- Progressivement, des mesures sont prises en faveur de l'intégration permanente. L'intégration temporaire reste organisée à titre expérimental.

Depuis 1990, le subventionnement des écoles en Belgique est communautaire. Des différences se font donc jour entre régions géographiques belges, découlant entre autres de politiques plus ou moins volontaristes. Différentes initiatives peuvent être recensées, retenons qu'en Communauté française:

- Le décret « missions » (1997) est appelé le décret de « l'école de la réussite ». Il définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire ; définit des structures pour veiller à accomplir ces missions. Les statistiques permettront de mettre en évidence un effet pervers de la mesure, celui de l'orientation de plus en plus massive des enfants en décrochage scolaire dans l'enseignement spécialisé de type 8.
- Enfin, il y a une reconnaissance politique de l'organisation de classes intégrées à titre expérimental.

Actuellement, la pression notamment des parents pour améliorer les conditions d'accueil de leur enfant en milieu ordinaire se fait sentir. Aussi, on assiste à un regroupement de professionnels et d'associations de parents d'enfants avec handicap et/ou maladie au sein de la « plateforme pour l'accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école » (environ 40 associations regroupées). Il y a aussi des discussions au lieu au sein du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, et les programmes européens participent à donner des impulsions à l'organisation d'initiatives.

Il reste que le dialogue reste difficile. Par exemple, il est bon de savoir des réflexions ont aussi régulièrement lieu pour augmenter encore la spécificité des classes en créant de nouveaux types (l'homogénéisation des publics participe à favoriser un meilleur sentiment de contrôle par l'enseignant).

Au niveau de la **pratique professionnelle**, des lignes de conduites récurrentes peuvent être dégagées sur le terrain:

- Veiller aux bonnes conditions d'accueil de la famille
- L'analyse des attentes, du projet des parents
- L'examen, l'évaluation des potentialités de l'enfant
- Démarches de choix d'école et des premiers contacts à faire par les parents
- Accompagnement des parents dans la négociation d'un projet avec l'équipe scolaire.

A l'école, nous pensons « apprentissages ». L'école est un lieu qui favorise ceux-ci sur les plans cognitif, social et émotionnel.

Pour ce faire, nous

- analysons les ressources de l'école
- réunissons périodiquement tous les acteurs du processus, dont les parents et l'enfant
- pouvons jouer un rôle de médiation, de tiers. Cela présente l'avantage de faciliter la communication.
- pouvons apporter un support sur le plan pédagogique
- pouvons apporter une aide à la sensibilisation des élèves de la classe, de la communauté éducative.
- Evaluons périodiquement la situation vécue
- Participons au renouvellement des ressources.

Ce que l'on peut observer c'est

- Qu'il est important que le handicap se parle, que ce soit au niveau de la famille comme de l'école. Aussi, nous nous assurons de la circulation de l'information, par exemple par des rapports écrits des réunions,...
- Qu'il faut réfléchir la gestion intra-familiale,
- Qu'il faut amener à prendre conscience des ressources déjà présentes à l'école, dans la classe et les utiliser pour le projet. Aussi, nous

participons à la consolidation voire la création de liens entre les acteurs, que ce soit dans l'école ou hors de l'école.

- Que tous les enfants de la classe sont eux-mêmes des ressources
- QU'il faut être attentif à ne pas envahir la classe, mais laisser au titulaire la responsabilité de la gestion
- Qu'il faut veiller à ce que le projet garde du sens pour tous, y compris pour l'enfant spécifiquement concerné par le projet.
- Qu'il est important de ne pas construire le projet contre l'enseignement spécialisé.

La perception des niveaux **social et culturel** est facilitée quand on compare à quel point l'accueil de l'enfant avec handicap s'organise différemment selon les pays européens.

Ces éléments nous permettent donc d'envisager l'intégration autrement que par l'approche du handicap. La question à se poser est à notre sens celle de « comment l'élève apprend », celle d'une étape dans un **processus éducatif**.

*« Les enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux n'ont pas besoin d'intégration : ils ont besoin d'éducation » (S. Hegarty)*

Progressivement, les sphères d'interaction de l'enfant sont amenées à s'élargir. Il est en contact avec de plus en plus de personnes qui elles-mêmes sont en interaction entre elles. Pour mener à bien la tâche éducative, plusieurs ressources peuvent être sollicitées par les uns et les autres, notamment les services spécialisés.

Au vu de ce que nous avons expliqué ci-avant, nous pouvons retenir que l'intégration est un processus

- qui se construit de la naissance à la vie adulte,
- qui va de l'intégration physique à l'intégration sociétale,
- qui participe à la construction de relations participatives, et non discriminantes,
- c'est un parcours ouvert, avec des aspects positifs et des aspects moins positifs,
- elle revêt différentes formes.

On veillera à distinguer l'assimilation, dans laquelle les publics majoritaires définissent les règles, les minorités doivent suivre.

L'accommodation, où la majorité doit composer avec les droits acquis des minorités, et

L'adaptation où il s'agit d'un ajustement réciproque aux besoins des uns et des autres.

Le courant d'inclusion permet de réfléchir l'accueil de l'enfant avec handicap sur ce qu'il a de commun avec les autres enfants, non sur ses différences. L'école a à s'organiser préventivement pour parvenir à l'accueil

La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui  
ETUDE



de l'enfant avec handicap. La nature du besoin d'apprentissage en milieu scolaire est identique à tout enfant. L'explosion des connaissances en psychologie cognitive, en neuropsychologie, en génétique et en psychologie développementale participent la connaissance de plus en plus affinée de ces processus d'apprentissages.

On retiendra donc d'une analyse comparative des courants d'inclusion et d'intégration que :

- On part d'une centration sur la classe et non plus sur l'élève
- On privilégie l'utilisation des moyens d'apprentissage aux bilans de spécialistes
- On tend à résoudre les problèmes en collaboration, l'accent est moins axé sur les diagnostics et prescriptions
- On associe l'enseignant en lui proposant des stratégies de gestion de classe, l'accent est moins mis sur un programme pour l'élève,
- On privilégie une adaptation de la classe à une stratégie d'orientation d'élève.

L'école inclusive suppose

- que tous ont les mêmes droits et devoirs,
- que l'on part de la diversité des élèves
- la diversité des modalités d'enseignement.

Cependant,

- on remarquera que l'orientation de l'élève se fera en fonction des caractéristiques des écoles,
- le concept est imprécis
- Il y a un risque de ne pas disposer des moyens nécessaires pour répondre aux besoins des enfants.

### **Les enjeux.**

Au processus ici décrit, on distinguera des coûts et des avantages. Observer l'intégration sous l'angle du processus nous permet de ne pas confondre l'intégration avec un « maintien ou un placement à tout prix dans l'enseignement ordinaire ». Il est important de prendre ce recul, de ne pas s'enfermer dans un discours « pour ou contre ».

Les enjeux, en termes d'avantages et de coûts, concernent les différents acteurs : l'enfant pour qui on établit un projet d'intégration, ses pairs, ses parents, les enseignants, les autres parents, et au sens large, la société.

Nous développerons préférentiellement quatre enjeux : l'espoir de la meilleure qualité de vie possible, l'expérience de coopération, les liens parents-professionnels et les rapprochements structurels.

- 1) En terme de qualité de vie, l'alternative pour les *parents* est de privilégier la fréquentation de l'école du village, du quartier et de maintenir (voire créer) un réseau social de proximité d'une part. D'autre part, rechercher un enseignement spécialisé qui, dans la majorité des cas, ne se trouve pas proche du domicile.

Pour l'enfant, il s'agit d'une part d'apprendre en situation habituelle de vie à gérer sa situation de handicap/de maladie et de développer son autonomie sociale, base d'une citoyenneté et d'une reconnaissance par le groupe social. D'autre part de se confronter à la différence, et souvent de produire un effort supplémentaire pour « rester » dans le groupe.

- 2) L'expérience de coopération autour d'un projet. Celui-ci repose sur une implication de divers acteurs, dont l'enfant. Le projet doit être fait dans l'intérêt de l'enfant tout en tenant compte des besoins de chaque autre acteur. Ainsi, peut se construire une logique d'actions communes, une cohérence de travail parfois multidisciplinaire dans lesquelles prévalent les exigences de progrès de l'enfant, son bien-être et une bonne qualité de vie.

Grâce à l'élaboration d'une telle construction commune (ne pas oublier d'y associer l'enfant !), on pourra recentrer l'attention à porter sur l'humain, les besoins éducatifs de base de l'enfant, ses besoins de nourriture intellectuelle, ses besoins d'affiliation et de socialisation.

- 3) L'émergence d'un partenariat parents-professionnels ne doit pas se confondre avec une simple collaboration. Ce partenariat suppose une reconnaissance mutuelle de l'expertise de chacun, ainsi que la prise en compte des besoins. Il s'agit de sortir d'un mode d'interaction linéaire pour aller vers un mode d'interactions triangulaire. Il est important de veiller à ce que l'enfant ne soit pas soumis à une dynamique de double contrainte, vecteur de communication entre acteurs.

La rencontre entre parents et professionnels s'organisera autour d'un projet explicite, et via des modalités (temps, espace, modes de communication,...) clairement identifiables.

L'accordage ainsi réalisé conduit chacun à davantage de capacités à comprendre, à gérer et à donner du sens à l'action.

- 4) Les rapprochements structurels sont possibles à partir du moment où l'on considère l'école, comme le thérapeute, comme des moyens pour parvenir à l'évolution de l'enfant. Ces moyens ne peuvent pas être confondus avec les besoins de celui-ci. Ainsi, l'école spécialisée, tout comme l'école ordinaire sont des ressources qu'il ne convient pas d'opposer mais plutôt de rendre complémentaires. Il ne faut



cependant pas sous-estimer l'importance des identités structurelles, ce qui signifie que

- a. Chaque service doit affirmer sa singularité
- b. Il faut raisonner en termes d'accompagnement plutôt que de prise en charge
- c. Le concours d'un médiateur peut s'avérer utile
- d. Il faut aussi une réflexion éthique.

De manière générale, nous évaluons l'incidence du projet au regard de ce que les partenaires perçoivent directement, en termes de coûts et d'avantages, et indirectement en termes de contraintes et d'opportunités.

Aussi on peut distinguer plusieurs coûts/avantages, contraintes/opportunités organisationnelles :

Rappelons que la création de l'enseignement spécialisé a permis de donner une éducation scolaire à ces enfants, mais que le système éducatif en a fait un enseignement « à part » pour éviter les incidences, les conséquences redoutées sur les apprentissages des autres élèves.

L'avantage de l'accueil en enseignement ordinaire est d'éviter de rentrer dans une dynamique de sur-spécialisation. Mais cependant, la tâche de l'enseignant est plus complexe quand les enfants ont des profils de compétences différents.

On peut trouver un avantage dans une mobilisation de la société toute entière pour l'épanouissement des enfants. Inversement, les ressources institutionnelles spécifiques, formées sont moins disponibles. Il y a aussi la nécessité de consacrer du temps et de l'énergie à de la coordination.

Le nombre plus élevé d'élèves dans une classe sera, aux dires d'une majorité d'enseignants, une contrainte dans la mesure où cela signifie que la gestion en sera plus difficile. Inversement, certains y voient l'opportunité d'un plus grand nombre de pairs susceptibles d'interagir avec l'enfant pour qui il y a d'après eux un risque accru d'isolement.

Le travail en partenariat est perçu comme une opportunité, plus riche qu'une pratique « huilée ». Cependant, inversement, il est plus fragile, moins sécurisant.

En effet, le partenariat a un prix : celui de la construction d'une relation de confiance, ce qui suppose du temps et de la disponibilité. Ce qui fait vivre le partenariat est la capacité des acteurs à confronter leurs points de vue. L'illusion partenariale est un écueil possible.

Pour les parents,

La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui  
ETUDE



Un avantage est de faire passer l'élève par ce que l'on connaît pour l'avoir vécu soi-même. Cependant, certains parents envisagent difficilement, du fait de leur propre vécu en enseignement ordinaire, d'y inscrire leur enfant. De plus, l'organisation d'un autre enseignement, réputé « spécifiquement organisé pour... » confronte les parents au doute d'avoir opté pour un choix judicieux.

Un autre avantage évoqué par les parents est d'ainsi s'éviter le sentiment que leur enfant est tellement différent des autres. Mais inversement, le regard porté par l'entourage à l'école peut être très dérangeant. Il y a aussi une tendance à projeter ses propres sentiments, difficultés sur les autres adultes.

A l'opposé de l'avantage d'une disponibilité de pairs, de la motivation accrue à l'évolution certaines familles font l'expérience de l'indifférence de l'environnement, ou de la sur-stimulation.

Certains verront l'opportunité de ressentir le fait de réaliser un défi, mais le prix à payer est de faire un effort pour ne pas se référer à ce qui autorise à éviter de prolonger l'investissement à consentir. De même, encourager l'entourage.

Sur le plan politique, la décentralisation des responsabilités au niveau local est une opportunité en termes d'accessibilité aux parents, de même que par la pression que le politique peut alors impulser pour que l'investissement auquel il consent soit rentable. Inversement, la décentralisation encourage les disparités territoriales.

La manière dont les budgets sont alloués a un impact direct sur l'organisation. Aussi, un incitant financier au projet serait une opportunité dans la mesure où cela permettrait d'éviter une série de contraintes liées à l'attribution en fonction des tâches, de la population estimée ou encore des besoins évalués.

Pour la qualité de vie de famille, l'intégration présenterait l'avantage d'un plus grand choix d'écoles dans l'entourage immédiat, et partant d'une diminution des problèmes liés aux transports. Inversement, les parents évoquent une fatigue accrue, un investissement plus important en temps d'accompagnement et de présence avec leur enfant.

A côté de l'augmentation de possibilités de moments de vie de famille passés ensemble, il y a le risque de devoir devenir des super-parents.

Enfin, l'intervention du personnel spécifique est vu comme une opportunité du fait de sa connaissance accrue, mais le prix à payer serait un risque d'influence de cette connaissance sur le regard porté sur l'enfant.

Tant qu'il est co-construit, en partenariat, le savoir commun construit sur la base d'un projet est une opportunité. Par contre, le savoir directif entraîne une perte de motivation à s'investir. Cet élément est important dans l'accompagnement par les équipes éducatives.

Mais l'élaboration, la concrétisation et l'évaluation continue de ce projet demande une disponibilité en temps et de l'énergie de la part de tous les acteurs. De plus, le dispositif est « ouvert », le chemin peut donc s'avérer surprenant. Il faut alors accepter ces aléas.

Enfin, l'intervention de ces professionnels peut être vécue comme une opportunité si elle permet au jeune de rester à jour au niveau des apprentissages, ce qui rassure. Par contre, sans y prendre garde, cela peut conférer un statut particulier à l'enfant, voire légitimer une baisse d'investissement de la part du titulaire de classe.

### **En conclusion**

- L'intégration scolaire est un moyen, non une fin en soi
- Elle comporte à la fois des aspects positifs, des risques et des enjeux
- Il faut penser plus largement l'intégration de la personne qui vit un handicap dans la société
- L'objectif à atteindre est la participation citoyenne de la personne qui vit un handicap.

Mais faut-il encore parler d'intégration ?

L'enfant a-t-il besoin d'intégration ou tout simplement d'éducation et d'apprentissage ?

Nous proposons de parler de scolarisation et d'apprentissage. De nous recentrer sur la mise en place de méthodologies adéquates, fondées sur des connaissances up to date.

Aujourd'hui, c'est la problématique de l'accueil de l'enfant à l'école que nous avons abordé. Nous avons rappelé qu'encore de nos jours, des enfants restent non ou dé-scolarisés. De même, l'accueil des enfants avec maladie chronique pose également nombre de questions.

La tâche à laquelle nous nous attachons peut paraître ambitieuse, voire illusoire. Mais reprenant les propos de Sénèque, nous concluons en disant que

*« Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles qu'on n'ose pas les faire. C'est parce qu'on n'ose pas les faire qu'elles sont difficiles ».*

# « L'inclusion ou comment devenir riches de nos différences ! »

Ghislain Magerotte  
Service d'Orthopédagogie clinique  
Service Universitaire Spécialisé pour personnes avec Autisme (SUSA)  
Faculté de Psychologie et des sciences de l'Education  
Université de Mons-Hainaut

## L'inclusion ou comment devenir riches de nos différences !

Eloge de l'enseignement spécialisé

Ou La deuxième vie de l'enseignement spécialisé

### Plan

- 1. Comment parler des élèves et étudiants à besoins spécifiques
- 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé
- 3. La deuxième vie de l'enseignement spécialisé : l'inclusion ?
- 4. Quel avenir pour les équipes spécialisées ?

### 1. Comment parler des enfants et adolescents ayant des besoins spécifiques

« les enfants sont classés en huit types » (Le Ligeur, 17 octobre 2007)

« Les enfants handicapés, arriérés mentaux, autistes, imc, aveugles, ... »

→ Les enfants sont des « personnes d'abord » ... ayant un handicap, une déficience intellectuelle...à besoins spécifiques »

→ Les enfants de 2 ½ ans à 21 ans sont d'abord des écoliers ou des étudiants (et non des malades, des handicapés...)... comme tous les autres ... droit ... obligation scolaire !

### 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (1/8)

- Avant 50 : Les parents assumaient la charge de leur enfant et se débrouillaient : à la maison, dans une école « accueillante », dans une institution, habituellement loin de chez eux ...

- Durant les années 60 : Des parents constituent une Association de parents et d'amis pour défendre les droits de leur enfant, et notamment celui d'aller à l'école (Dr Portray et Mme Drory) : externat proche de chez eux

Des écoles spéciales se créent ... dans tous les réseaux (1958 Loi Collard)

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (2/8)

- 6 juillet 1970 : loi sur l'enseignement spécial
  - action de plusieurs partenaires (Associations de parents, Ministre Dubois...)
  - une augmentation de la population scolaire dans l'enseignement
  - Golden sixties : on a davantage d'argent ... à partager !

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (3/8)

- Divers arrêtés prévoyant l'intégration scolaire (article 15) et l'intégration scolaire des enfants ayant un handicap physique (type 4) et sensoriel (types 6 et 7)

Divers avis du CSES et le dernier en 2007

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (4/8)

- 2004 : Décret organisant l'enseignement spécialisé
  - PerTo : types 4, 6 et 7 (fondamental) et formes 3 et 4 (secondaire) : gratuité du transport scolaire – frais de fonctionnement à l'école ordinaire – 4 à 8 périodes d'accompagnement minimum - dérogation sur base d'un avis motivé du C. général de concertation de l'ens. spéc.

Mais

Lourdeur de la procédure (janvier →juin) ... qui décourage

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (5/8)

- *PerPar ou TempPar/To* : Etre inscrit au moins depuis 3 mois dans l'enseignement spécialisé – demande introduite débouchant sur un protocole - transmis au Gouvernement « pour approbation selon les modalités qu'il détermine » - intégration débute dès réception de l'accord du Gouvernement.

## Mais

- gratuité du transport scolaire vers l'ens. Spéc. (et l'ens. Ordinaire?)
- accompagnement par le personnel de l'ens. Spéc. mais non précisé en nombre de périodes
- quid des autres types d'enseignement ?

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (6/8)

- Modèle « médical » : grouper les enfants par trouble/handicap (comme à l'hôpital!)  
*« comment puis-je apprendre à communiquer si je passe ma journée avec des enfants qui ne communiquent pas »*
- Modèle « éducatif » : les enfants progressent en fonction de notre capacité à organiser un environnement physique et humain qu'ils « comprennent » et qui leur « fait plaisir »  
*« j'apprends à communiquer si je suis dans un milieu qui stimule la communication et si mes efforts sont récompensés »*

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (7/8)

- Bénéfices :
  - accessible à davantage d'enfants, notamment ceux qui ont des handicaps importants ...
- Mais
  - enfants non scolarisables, déscolarisés, voire exclus de l'école (combien ? Motifs ?...quid de leur droit à être des écoliers-étudiants ?)
  - transport scolaire (plus de 2 h le matin...)
  - coupure du milieu voisinage (amis, copains...) : isolement « je perds mes copains »
  - intégration d'élèves par les parents au prix de « négociations » ... parfois dures

## 2. Bref historique de l'enseignement spécialisé (8/8)

- Que se passe-t-il à l'étranger ?
  - Italie : intégration dans des classes ordinaires début des années 70...
  - Valais : suppression des écoles d'enseignement spécialisé - équipes spécialisées travaillant dans l'EO
  - France : inscription obligatoire dans l'école ordinaire la plus proche ... et Cliss et UPI
  - et en Flandre ?

### 3. La deuxième vie de l'enseignement spécialisé : ce qui a changé (1/4)

- Les valeurs ont changé ... : **normalisation des conditions de vie → valorisation des rôles sociaux → qualité de la vie (« suis-je content d'aller à l'école? »)**
- Les connaissances en pédagogie **se sont améliorées (AIRHM, revues, ...)**
- **Mise en place d'une 4<sup>ème</sup> orthopédagogie**
- Formation continue via l'IFC et les réseaux

### 3. La deuxième vie de l'enseignement spécialisé ... Via la cascade? (2/4)

#### 3. La deuxième vie de l'enseignement spécialisé ... via la cascade? (3/4)

- **Justifie tous les services (...« ségrégués »)**
- **Confond intégration/ségrégation avec intensité de services**
- **Basé sur le modèle de la « maturité » (readiness)**
- **Les personnes doivent** changer de services **en fonction de leur évolution (de leur « maturité ») ... et** perte des relations avec les amis, voisins...
- **Met l'accent sur les espaces physiques (bâtiments) plus que sur les services (Taylor, 1988)**
- Surtout : ne favorise pas les contacts entre les enfants « ordinaires » et ces enfants « exceptionnels » ... **alors que tous les enfants sont dans un moment privilégié pour « apprendre » la différence (s'ils ont une bonne équipe éducative...)**

### La deuxième vie de l'enseignement spécialisé ...via l'inclusion (4/4)

- les élèves ayant des besoins spécifiques sont élèves d'une classe ordinaire
- Leurs besoins spécifiques sont rencontrés en classe ... ou en service-ressources
- La « démarche » d'intégration (le processus) à l'intérieur d'un même environnement «inclusif » ne sera jamais finie et il faut s'auto-évaluer !

### 4. Quel avenir pour les équipes spécialisées ? (1/3)

- Principe : l'enfant ayant des besoins particuliers reste en classe le plus de temps possible; il en est « sorti » pour des activités qui lui sont particulières et qui ne peuvent être réalisées en classe

L'enfant avec B.S fréquente la classe ordinaire

Il est accompagné par un enseignant spécialisé ;

L'enseignant spécialisé et l'enseignant titulaire fonctionnent en duo pédagogique



Tutorat en classe, à l'école et après l'école ou comment avoir des relations personnelles avec un enfant à besoins spécifiques  
les professionnels spécialisés interviennent aussi

## Conclusions

- Le handicap fait et fera toujours partie de l'expérience de tous les hommes.

Le handicap sera toujours difficile à vivre par les personnes à B.S.  
Mais vivraient-elles mieux loin de nous?

→ L'enseignement spécialisé « inclus » leur apprendra à vivre bien parmi nous  
et nous apprendra à vivre bien avec elles...

- Quels sont les acteurs du changement ?
  - les utilisateurs : associations de parents
  - les pouvoirs organisateurs (dont la Ministre)
  - les équipes des écoles ordinaires et spécialisées
  - les syndicats
  - et les scientifiques...?
- L'inclusion ne coûtera pas plus cher ...

*Le changement vient de l'extérieur ... de ceux qui ont déjà commencé à le réaliser !*

# L'évaluation du processus d'intervention en intégration scolaire

**Résumé :** Dans cette contribution on pose la question des bonnes pratiques d'intégration scolaire (programmes éducatifs individualisés, organisation adaptée des horaires et des espaces, exigences de travail en équipe...) ; on tente en même temps de faire le point sur la situation en communauté française Wallonie-Bruxelles.

**Mots-clés :** Belgique - Évaluation - Handicap (prise en charge du) - Intégration scolaire.

Aborder l'évaluation du processus d'intervention en intégration scolaire dans le cadre d'un colloque consacré à la formation des enseignants dans une perspective historique relève de l'inconscience ou du défi – surtout si on se place dans une perspective d'évaluation.

Inconscience car si le thème de l'intégration est un thème récurrent, évoqué dans les discours politiques ou gestionnaires, il l'est beaucoup plus rarement dans les pratiques. Déjà très peu dans la pratique quotidienne des enseignants spécialisés et ordinaires, encore moins dans les pratiques des responsables institutionnels (ministères, responsables d'associations loi 1901, directeurs). Sont donc souvent évacuées les préoccupations des praticiens de 1re ligne que sont d'abord les parents des enfants ayant un handicap, les enseignants spécialisés mais aussi les enseignants ordinaires qui sont sollicités par des parents et qui pratiquent l'intégration 1.

De plus parler de l'évaluation du processus d'intégration n'est pas bien considéré, et beaucoup n'aiment pas évaluer. C'est effectivement un processus, toujours à reprendre et qui ne sera jamais achevé. Mais certains cependant l'apprécient dans la mesure où l'évaluation a une visée de soutien aux personnes qui la réalisent. Dans ce sens, elle est formative et facilite la mise en place du processus d'intégration scolaire. Mais c'est aussi un défi car c'est la voie de l'avenir. Il suffit par exemple de consulter le site de l'*European Agency for Development in Special Needs Education*, ainsi que les déclarations de politique et les congrès sur ce thème.

# L'évaluation du processus d'intervention en intégration scolaire

**Résumé :** Dans cette contribution on pose la question des *bonnes pratiques* d'intégration scolaire (programmes éducatifs individualisés, organisation adaptée des horaires et des espaces, exigences de travail en équipe...) ; on tente en même temps de faire le point sur la situation en communauté française Wallonie-Bruxelles.

**Mots-clés :** Belgique - Évaluation - Handicap (prise en charge du) - Intégration scolaire.

Personnellement, j'ai travaillé pendant quelques années sur un projet d'intégration scolaire d'adolescents présentant un handicap mental modéré dans le cadre de l'enseignement secondaire, le projet *Kaléidoscope (2)* et je cherche toujours des écoles intégratives ! Confrontés à un tel défi, il y a les *pour*, les *contre* et les *inquiets*. Je m'adresse notamment à ces derniers, qui sont favorables mais se demandent comment réaliser une intégration dans de bonnes conditions. J'espère en tout cas que votre éventuelle *inquiétude* sera évacuée et remplacée par une *motivation* à aller de l'avant.

Enfin je suis heureux d'être partenaire dans ce colloque *historique* puisqu'il aborde les 50 ans du Cnefei. Non seulement en raison du travail que mon équipe a accompli avec le Cnefei durant plus de 10 ans **(3)** mais aussi parce qu'il aborde l'histoire de la formation des enseignants, non pas avant tout par souci des dates, mais pour en comprendre le sens et surtout appréhender le présent : *pourquoi discuter aujourd'hui de l'intégration scolaire au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, dans une réflexion sur la formation des enseignants spécialisés* – si ce n'est pour préparer l'avenir.

Aussi, après la présentation de quelques perspectives internationales et un bref rappel historique de la situation de l'intégration scolaire en communauté française Wallonie- Bruxelles, je voudrais mettre à disposition des praticiens quelques informations sur le processus d'intégration scolaire et ses principales *bonnes pratiques* – afin de voir ce qui est faisable aujourd'hui.

**2.** Cf. G. Magerotte, S. Ionescu & M. Mercier (Eds), *La qualité de vie pour tous*, AIRHM & Université de Mons-Hainaut, Paris & Mons, 1997.

**3.** Voir par exemple Ch. Philip (Ed.), *Educautisme : Les connaissances actuelles sur l'autisme et leurs implications éducatives et pédagogiques*, Cnefei, Suresnes, 1995 ou Arapi et Cnefei, *Enfants et adolescents atteints d'autisme : Scolariser pour intégrer*, Cnefei, Suresnes, 2000.

Rappelons d'abord deux déclarations internationales à propos de l'intégration scolaire. D'une part, la déclaration de Salamanque (1994), sous l'égide de l'Unesco, indique que *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins*. Quant aux associations de parents concernées par le handicap mental, elles sont claires : *Les initiatives au plan international, des Nations unies, de l'Unesco, de la Banque mondiale et des Organisations non gouvernementales ont conjointement abouti à l'opinion que tous les enfants avaient le droit d'être éduqués ensemble, quel que soit leur handicap ou leurs difficultés d'apprentissage, et que l'éducation intégrée est un droit, qu'il s'agit là de bonne éducation et de bon sens social (4)*.

Que l'éducation intégrée soit un droit devrait sans doute être davantage mis en évidence dans nos pays européens, qui ne sont pas familiers avec les exigences de respect des droits pour les personnes ayant un handicap. D'autre part, qu'elle traduise le bon sens social élargit le débat dans le sens de l'inclusion à l'école de tous et va probablement s'accompagner d'un changement sociétal quant à l'organisation des structures scolaires ordinaires qui deviendraient *l'école pour tous*.

Quant à l'intégration scolaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles, on n'est pas loin. Alors qu'avant 1970, certains élèves bénéficiaient d'une intégration *individuelle*, laissée à l'appréciation et au dynamisme éducatif d'enseignants, de directions et de parents motivés, ou d'une intégration *via des classes annexées* (aux établissements ordinaires), ce ne fut plus guère possible car la loi sur l'enseignement spécial de 1970 supprima les classes spéciales annexées et reconnut la création d'écoles spéciales autonomes – tout en prévoyant une possibilité d'intégration individuelle par décision ministérielle. En 1986, l'intitulé de la loi fut modifié – qui devint la *loi sur l'enseignement spécial et intégré*, et en 2004, elle fut complétée par un *Décret organisant l'enseignement spécialisé*, et prévoyant toujours une procédure d'intégration *lourde* réservée à certains élèves, notamment à ceux ayant un handicap physique ou sensoriel.

4. Cf. « La Voie vers des écoles intégrées », *Inclusion International*, Bruxelles, 1998.

Si je laisse évidemment à d'autres le soin de présenter la situation dans leur pays, en France et en Europe, je voudrais souligner que la question essentielle est : comment nos systèmes scolaires fonctionnent-ils, et en particulier comment respectent-ils les différences ? Obéissent-ils à des critères pédagogiques ? S'appuient-ils sur les résultats de recherches ? Comment rencontrent-ils les préoccupations des syndicats, des associations de parents, des associations d'étudiants, des gestionnaires de nos budgets nationaux ? Ce n'est pas une question franco-française : elle se pose et est posée clairement au niveau international et européen – où certains pays, stimulés par des associations, ont pris officiellement position en faveur de l'intégration scolaire.

Le cadre général étant ainsi posé, il nous faut présenter quelques *bonnes pratiques* à l'intention des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes qui sont les premiers intéressés, mais aussi des responsables à des titres divers.

### **1re « bonne pratique » : un Programme éducatif individualisé (PEI)**

La première bonne pratique pourrait être résumée en une maxime bien connue de tous : *Pour enseigner le latin à John, il faut connaître le latin, mais surtout connaître John.* L'individualisation : tout le monde est d'accord. Mais au-delà du mot, deux questions se posent : pourquoi en parler aujourd'hui ? Et surtout comment le faire ?

D'où est venue cette idée dans le domaine du handicap ? En 1975 les USA ont rendu l'*Individualized Education Programme* (IEP) obligatoire dans toutes les structures, d'autant plus que l'IEP doit être mis en place dans *l'environnement le moins restrictif possible*. Quelle façon pudique d'évoquer l'intégration ! Et pourquoi y a-t-il une telle insistance sur cette pratique aux États-Unis ? S'agit-il du résultat des pressions des associations de parents, des bénéficiaires ? Quel rôle la recherche a-t-elle joué dans cette pratique ?

Toujours est-il que j'ai repris cette exigence, notamment dans le cadre d'ouvrages sur l'intervention **(5)**.

Alors qu'en Communauté française Wallonie-Bruxelles, la décision *politique* par rapport à cet outil d'individualisation n'est arrivée qu'en 1995 dans le cadre des services éducativo-sociaux pour personnes ayant un handicap relevant davantage des Affaires sociales, il a fallu attendre 2004 pour que le ministère de l'Éducation reconnaisse l'importance d'un PIA (*Programme individualisé d'apprentissage*), en modifiant l'intitulé : on ne parle plus d'un PEI mais bien d'un PIA. Pourquoi ?

5. Voir ainsi N. Montreuil et G. Magerotte, *La Pratique de l'intervention individualisée*, De Boeck-Université, Bruxelles, 1994.

Je laisse évidemment à d'autres le soin de présenter la situation en France et en Europe – si ce n'est qu'un jour il faudra envisager, tant dans une perspective historique qu'européenne, comment nos systèmes éducatifs tiennent compte de cette évolution en faveur de l'inclusion de tous les enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux.

Mais le PEI doit répondre à quelques critères. Tout d'abord il doit être mis au point avec l'élève (même et surtout s'il ne parle pas ; c'est une excellente occasion pour apprendre à l'enfant à choisir et à respecter ses choix !) les parents et remis à chacun. Il doit comprendre quelques objectifs évaluables (pour les enfants avant tout selon la psychologie du développement et/ou en tenant compte des exigences des milieux de vie pour les adolescents), généralisables, dans une perspective d'équilibre entre les domaines de développement ou des secteurs d'activité. Une attention particulière sera accordée aux moments de transition entre les classes, les niveaux d'enseignement, les différents milieux de vie de l'enfant, et notamment lors du passage au statut d'adulte. Éventuellement, le PEI reprendra certaines indications méthodologiques particulières. Enfin y seront précisés les responsables pour chaque objectif retenu, les échéances, ainsi que le coordonnateur.

En bref, il s'agit d'un *contrat individualisé des professionnels de l'éducation avec l'élève et les parents*.

La question est à présent : comment atteindre ces objectifs ? Quelle méthodologie employer ? Nous relèverons ici quelques conditions essentielles pour atteindre ces objectifs. Mais avant, je voudrais préciser que ce qui est essentiel, c'est la démarche de mise au point du PEI – avant de le formaliser dans un document. Le PEI n'est donc pas avant tout un *papier* ; c'est un outil de travail quotidien – qui nécessite lui aussi une méthodologie de travail au quotidien dont nous allons envisager quelques aspects.

## **2e « bonne pratique » : un horaire individualisé pour chaque élève ou étudiant**

Comment en effet permettre à chaque élève ayant un handicap d'atteindre les objectifs fixés pour lui, et avec son accord, si l'on n'aborde pas le temps : aurons-nous du temps à consacrer à cet apprentissage ? Et surtout quand l'enfant va-t-il aborder cet apprentissage ?

Il s'agit donc d'abord de l'horaire de l'enfant. Il doit donc être utilisable et utilisé par l'élève, adapté donc à son niveau. D'où l'importance d'utiliser un horaire présenté de façon visuelle, si bien illustré dans la démarche TEACCH. Enfin, l'horaire doit aussi proposer à l'élève un équilibre entre les activités : des

activités d'apprentissage (en individuel, en petits groupes), de travail seul, des activités de maintien/généralisation des acquis, de renforcement et de transition ainsi qu'avec les pairs. En somme, proposer un horaire à chaque élève permet que *des enfants différents fassent des activités différentes au même moment*.

### **3e « bonne pratique » : une organisation adaptée des espaces**

Comment en effet s'assurer que *des enfants différents fassent des activités différentes au même moment et dans la classe ou l'école*, si ce n'est en étant particulièrement attentif à l'organisation des espaces au sein de la classe ou de l'école ? Il est donc essentiel de préparer différents espaces pour l'élève, marqués par des séparations physiques (cloisons à mi-hauteur, marques sur le sol, par exemple) ou symboliques (panneaux écrits suspendus, par exemple) délimitant différentes activités reprises dans son horaire - tout en s'assurant à tout moment que cette organisation sera *comprise* et donc adaptée à l'enfant et évoluant avec lui.

### **4e « bonne pratique » : un travail en équipe « professionnelle »**

Puisque les besoins éducatifs de ces élèves sont importants et divers, il est requis qu'une équipe multi voire transdisciplinaire (enseignant spécialisé, éducateur spécialisé, psychologue, orthophoniste, kinésithérapeute, pédopsychiatre...), bénéficiant du soutien de la direction et parfois aussi de services extérieurs, assure l'accueil et l'éducation de cet élève. Sans entrer dans les détails sur le fonctionnement de cette équipe, mentionnons une exigence essentielle, à savoir la préparation d'un horaire des activités des divers professionnels en fonction des objectifs retenus dans les PEI.

Pour l'enseignant essentiellement envisagé dans ce travail, l'horaire prévoira du travail en individuel et avec le(s) groupe(s), ainsi qu'un temps de préparation et d'évaluation des PEI, des programmes d'intervention et des curricula, un temps de concertation avec les partenaires (professionnels bien sûr, mais surtout aussi les parents et les autres élèves dans le cadre d'un programme de tutorat bien organisé – qui sera abordé dans le cadre de la 5e bonne pratique) et de formation (et de recherche). Le défi est donc que *les professionnels travaillent tous autour des besoins de chaque élève*.



## **5e « bonne pratique » : un travail en équipe « avec les autres élèves »**

Connaissez-vous le plus vieux métier du monde ? Bien sûr, il s'agit de *l'apprentissage par les pairs*. Je vise ici le tutorat individuel organisé et géré par les professionnels (il y a toujours des candidats, s'ils sont valorisés par l'école !) ainsi que la mise en place d'ateliers multi-âges, favorisant l'apprentissage coopératif (y compris en dehors de la classe **(6)**), en faisant appel à cette *bonne vieille stratégie* qu'est l'imitation. Imitation par l'élève ayant des besoins spécifiques mais aussi apprentissage par tous de valeurs humaines de solidarité. Car dans le cadre d'un programme de tutorat, *tous les élèves apprennent*.

En conclusion, nous pourrions tous nous interroger : quel contexte pour une école *intégratrice* aujourd'hui et demain ? Comment faire en sorte que ces bonnes pratiques se mettent en place et que l'intégration scolaire se réalise ? Tout d'abord, l'organisation de l'enseignement répond-elle surtout à des critères politico-administratifs (et pas vraiment scientifiques), tient-elle compte des rôles des syndicats d'enseignants et de professionnels et des responsables de structures *ségrégues* – où l'on est en faveur de l'intégration scolaire, *dans la mesure du possible* ? Mais de quel possible parlons-nous ? Tient-on compte suffisamment des aspirations des parents et des syndicats de parents et quelle information les professionnels de l'éducation spécialisée donnent-ils aux parents sur le handicap et l'intégration ? Il importe dès lors d'agir à tous les niveaux : certes celui des enseignants mais aussi des directions, des inspections, de l'administration et du ministre, des syndicats d'enseignants et de parents **(7)**. Le changement véritable ne se réalise pas d'en haut, mais nécessite une action de bas en haut et de haut en bas. D'autre part, vu le thème de ce colloque, il nous faut nous interroger sur la formation des enseignants, tant au niveau des formations de base que des formations continuées assurées par les IUFM et le Cnefei – car c'est le défi de l'enseignement tout entier. Dans quelle mesure ces *bonnes pratiques* sont-elles enseignées à tous les enseignants et aux équipes ?

Enfin, le changement inquiète mais cette inquiétude peut être vite dépassée s'il y a soutien au processus de changement. Ce soutien doit reposer sur une évaluation formative, dans laquelle l'auto-évaluation joue un rôle important (voir par exemple la grille d'évaluation du processus d'intégration que nous avons mise au point).

**6.** On trouvera des exemples de mise en pratique dans S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon & R. Salbreux (Eds.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Université du Québec à Trois-Rivières & AIRHM, Trois-Rivières (Québec), 1995.

**7.** Voir notamment le *Dossier sur l'éducation intégratrice. Matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*, Unesco, Paris, 2003.



En conclusion, ai-je répondu à vos attentes de lecteur ? Avez-vous dépassé l'inquiétude de départ qui a pu être la vôtre lorsque vous avez lu le titre de ce colloque et la table des matières de ce numéro ? À vous de répondre. Mais souvenez-vous que *l'éducation intégrée est la deuxième vie de l'enseignement spécialisé ; que si l'école est un kaléidoscope, sa beauté tient à la diversité des élèves qui y vivent, et aussi de tous ceux qui travaillent au sein et en dehors de l'école.*

# Comment faciliter la participation des enfants en situation de handicap

« Je suis en situation de handicap et comme vous, je souhaite participer à la vie de la cité »

Ghislain Magerotte

Département d'Orthopédagogie - Université de Mons-Hainaut (Mons, Belgique)

Les enfants en situation de handicap ont les mêmes souhaits que nous : vivre parmi nous et participer à la vie de leur famille, de leur quartier, de leur école, de leur village ou de leur ville. Mais ils font très souvent l'objet de discriminations. Comment donc protéger leurs droits et leur dignité de personne ?

Sur base de mon expérience dans le domaine du handicap, et particulièrement du handicap mental, de l'autisme et des personnes ayant des multi-handicaps, j'aborderai trois préoccupations qui concernent ces enfants : d'abord ont-ils le **droit** de participer à la vie de leur cité et d'en être satisfaits? Sont-ils capables d'**apprendre** à participer ? Et enfin, pour apprendre, disposent-ils de **services de qualité** qui faciliteront leur apprentissage et leur développement ?

## « J'ai le droit de participer à la vie de la cité et d'en être content »

Si l'on lit les différentes déclarations des droits et en particulier celles qui concernent les enfants ayant un handicap (depuis la première déclaration de l'ONU de 1968 jusqu'à l'entrée en vigueur de l'article 13 du Traité d'Amsterdam), on peut constater que dans les pays européens, et en particulier ceux d'expression française (dont la Communauté française Wallonie et Bruxelles), les droits de ces enfants ne sont pas toujours et totalement respectés : droit à un diagnostic précoce, droit à être accueilli par une crèche ou une garderie, droit à l'éducation, à travailler, à vivre chez soi et à avoir une vie sociale, de loisirs et à une vie spirituelle et/ou religieuse.

Cette dimension des « droits » renvoie à deux aspects. D'une part, les droits reconnus à ces enfants encouragent-ils leur participation ? Certes, il y a des organismes de défense ou de promotion des droits (en Belgique, le Centre pour l'Egalité des chances et le Délégué général aux droits de l'enfant) ? Mais ces droits sont-ils connus des premiers intéressés que sont les enfants ayant un handicap et les parents ? Et s'ils les connaissent, encore faut-il solliciter ces organismes et les parents ne le font pas ou hésitent à le faire.

Pourquoi ? Il s'agit sans doute d'une perspective qui est davantage entrée dans les mœurs anglo-saxons et à laquelle les associations de parents devraient former leurs membres. Cette perspective devrait également être considérée sérieusement par les professionnels, les services et des responsables aux divers niveaux de pouvoir. En attendant peut-être la mise en place de la possibilité d'introduire une réclamation collective auprès des instances européennes ou nationale – comme ce fut le cas pour l'autisme, lorsque Autisme Europe a interpellé la France auprès du Conseil de l'Europe parce qu'elle ne répondait pas adéquatement aux besoins éducatifs de cette population ?

D'autre part, le respect des droits évoque la qualité de la vie qui, outre sa dimension objective, fait appel aussi à un aspect subjectif : « est-ce que je suis content de ma situation personnelle, de la façon dont je participe à la vie de ma cité et des services que je reçois ? ». Outre la nécessité absolue de raffiner les méthodologies d'évaluation de cette qualité, notamment en termes de recueil des données auprès des personnes en situation de handicap, un aspect devrait être mis en évidence : la capacité de l'enfant de choisir, de décider, en somme d'apprendre à s'autodéterminer. Il s'agit d'un thème nouveau dans la littérature scientifique – mais qui devrait être mis en évidence, tant auprès des parents (qui doivent laisser la place à leur enfant, même s'il a un handicap !) que des professionnels de l'éducation.

### **« Et je peux apprendre à participer à la vie de la cité ... »**

La particularité de l'être humain, qu'il ait un handicap ou non, est d'apprendre et de se développer tout au long de sa vie. Il apprend toujours. La question est donc : comment apprendre à l'enfant qui a un handicap, surtout si son handicap est « important », à participer à la vie de sa communauté ? Les travaux se sont accumulés depuis les 50 dernières années et montrent que tout enfant en situation de handicap peut apprendre à vivre parmi nous ! Ce n'est pas parce que l'enfant a un handicap qu'il doit vivre « à part », uniquement ou essentiellement avec des enfants « spéciaux » !

Cette approche signifie qu'il faut implanter les « bonnes pratiques » validées par la recherche. Mais que sont ces « bonnes pratiques » ? D'abord, ce sont les pratiques qui reposent sur des valeurs essentielles : la normalisation des milieux de vie, la valorisation des rôles sociaux, et la qualité de la vie – trois concepts qui sont de plus en plus inclusifs. D'autre part, ces pratiques doivent être bien décrites de façon à pouvoir être assez facilement mises en place par des intervenants adéquatement formés. Enfin, ces pratiques ont été validées par des recherches qui en ont démontré non seulement l'efficacité mais aussi l'efficience dans les milieux « cliniques » et non de recherche.

Bien que les travaux soient nombreux portant sur tous les handicaps et tous les âges, nous mentionnerons seulement les travaux scientifiques sur l'intervention éducative précoce et l'éducation intégrée ou l'inclusion.

Si l'éducation précoce est habituellement reconnue dans la plupart des pays européens, depuis la moitié des années 70, via la création de services d'intervention précoce, elle continue à poser des problèmes majeurs, liés d'une part à l'accent insuffisant mis sur l'éducation et d'autre part, sur les modalités d'assurer cette intervention, et en particulier son intensité. S'il est clair que les services d'intervention précoce doivent se préoccuper de l'ensemble des besoins des jeunes enfants, la dimension éducative n'est pas suffisamment mise en évidence. Par exemple, si la venue d'un enfant ayant un handicap déboussole les parents – qui souvent n'ont appris à éduquer qu'en voyant leur famille –, comment peuvent-ils se débrouiller et éduquer leur jeune enfant, si particulier ? Comment cet enfant si particulier peut-il faire partie de la famille si les préoccupations des familles ne sont pas prises en compte. Comment ? Si ce n'est en proposant par exemple des formations à ces parents et à la famille.

Cet aspect a pris une grande importance ces dernières années, en autisme, depuis les travaux de Lovaas en 1987, qui ont mis en évidence l'importance de l'intensité (40 h/semaine). Outre les discussions entre scientifiques (il n'y a jamais de recherche parfaite ! Sinon, ce n'est pas une recherche !) portant principalement sur la difficulté de réaliser des essais randomisés en double aveugle, la question très concrète est celle du coût des ces interventions, associé aux difficultés de trouver des professionnels formés, capables de maîtriser la littérature anglaise et de disposer de manuels dans la langue des parents.

Mais cette problématique ne concerne-t-elle que l'autisme ? Non, très certainement. C'est ainsi que le Québec s'est également penché sur les services en déficience intellectuelle et a constaté aussi les difficultés de prendre en compte d'une façon adaptée les besoins des familles.

Quant à l'inclusion, si elle est davantage reconnue dans certains pays, comme les pays Nordiques ou en Italie, elle en est encore à ses balbutiements dans d'autres pays, et en particulier en Communauté française Wallonie Bruxelles et en France. Pour bien aborder cette préoccupation, il serait essentiel d'interroger l'histoire de l'école et des services. A titre d'exemple, en France, l'enseignement spécialisé (les anciennes « classes de perfectionnement » et les écoles actuelles) à des difficultés à accueillir des enfants ayant des handicaps importants et l'accueil de ces enfants est toujours essentiellement du ressort des centres du secteur médico-social. Par contre, l'école spécialisée belge accueille depuis plus de 30 ans des enfants ayant un retard intellectuel modéré et sévère (mais on ne parle pas des déficiences intellectuelles profondes. Pourquoi ?), mais des

enfants en sont toujours exclus pour des raisons dites « médicales » ou suite à des troubles importants du comportement.

Sur le plan de l'intégration scolaire, la France vient de faire un pas important, mais symbolique, en prévoyant l'inscription de l'enfant dans une école ordinaire – à charge pour elle de négocier une collaboration avec un (des) établissement(s) spécialisé(s). D'autre part, l'intégration se fait encore très souvent via une « intégration » collective via les CLISS et les UPI. Par contre, en Wallonie et à Bruxelles, le décret de 2004 n'envisage l'intégration que de façon marginale – à la différence de la Flandre qui est plus dynamique puisqu'elle soutient financièrement l'intégration scolaire d'enfants avec handicap mental modéré ou sévère.

Enfin, même si les pays s'engagent plus activement en faveur de l'intégration scolaire, l'efficacité restera toujours un défi : des élèves en tireront un profit manifeste, et d'autres un profit moindre. Mais l'essentiel est que l'intégration modifiera fondamentalement la société de demain – puisque tous les enfants auront eu l'occasion d'apprendre à côté et avec d'autres élèves ayant un handicap, dans un milieu scolaire accueillant, grâce à des équipes éducatives motivées !

### **« ... si j'ai la collaboration de services de qualité »**

L'enfant en situation de handicap apprend, s'il reçoit des services de qualité. Je ne mentionnerai ici que quelques problèmes. Comment l'enfant rencontre-t-il les copains de son voisinage si la fréquentation de l'école spécialisée, à une distance certaine de son domicile, l'empêche de maintenir ses relations de voisinage ?

Comment participera-t-il à la mise au point de son Projet Educatif Individualisé ? Ou plus simplement comment lui apprendre à décider de sa vie (c'est le concept d'autodétermination) ? Si ce projet se fait en équipe, la présence de l'enfant et/ou de ses parents est essentielle.

Puisque tous les professionnels réclament l'organisation d'une équipe multidisciplinaire, encore faut-il privilégier une approche transdisciplinaire, qui en particulier se réfère au handicap, sans donner une part prépondérante au modèle médical et à la dimension des soins.

Comment l'enfant recevra-t-il les services dont il a vraiment besoin ? Si dans plusieurs pays, ces services sont pris en charge financièrement par un Organisme officiel qui assure le paiement directement aux Services sur base de forfaits déterminés en fonction de critères plus ou moins « scientifiques », des tentatives différentes sont faites dans d'autres pays, qui établissent pour les enfants des budgets « plus ou moins individualisés » sur base de leurs besoins et où les services sont payés par les parents de l'enfant sur base de ce budget personnalisé. Une première tentative a été prise dans le cadre des budgets d'assistants personnels. Il s'agit ici d'une modification fondamentale de notre système de services, qui va dans le sens d'une responsabilisation de chaque partenaire, les services et les demandeurs de services.

En conclusion, je voudrais faire quelques propositions très concrètes en vue de renforcer la participation de l'enfant avec un handicap à la vie de sa cité. En tant que non spécialiste du droit, il serait important de développer les possibilités de recours collectifs auprès des organismes officiels chargés de faire respecter les droits de ces enfants et en particulier des tribunaux.

D'autre part, en tant que professionnel, parent et citoyen, les organismes publics en charge du subventionnement dans le secteur du handicap devraient soutenir financièrement les associations de parents et les associations de personnes ayant un handicap (comme le mouvement « Personnes d'abord »), afin de rétablir l'équilibre entre ceux qui assurent les services et ceux qui sont en attente de services. De plus, les associations de parents et les associations de personnes ayant un handicap devraient organiser des formations de leurs membres à cette problématique du respect des droits, et en particulier à leur droit de bénéficier des meilleures pratiques en intervention précoce. Enfin, il serait essentiel d'assurer dès le plus jeune âge, et en tout cas durant la scolarité obligatoire, l'inclusion de tous les enfants ayant un handicap, afin de modifier fondamentalement l'attitude de la cité toute entière à l'égard de cette différence – qui fait et fera toujours partie de l'expérience humaine !

## Références :

Plusieurs recherches ont été menées au Département d'Orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut sur les thèmes de l'autodétermination et des budgets personnalisés. Renseignements : Marie-Claire Haelewyck, Département d'Orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut, Place du parc, 18, B-7000 Mons.

## Bibliographie :

Vous trouverez ci-dessous quelques références bibliographiques illustrant les problématiques présentées lors du Séminaire International organisé par l'Institut International des Droits de l'enfant à l'Institut Universitaire Kurt Bösch sur les droits des enfants en situation de handicap (Sion, Suisse, 10-14 octobre 2006).

### **A propos de la qualité de la vie :**

- GOODE, D., MAGEROTTE, G. & LEBLANC, R. (Eds.) (2000). *La qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*. Bruxelles : De Boeck-Université.

### **A propos des « bonnes pratiques » :**

- MAGEROTTE, G., WILLAYE, E. & DEPRez, M. (2004). How to implement evidence-based educational practices in services for persons with developmental disabilities. Poster présenté au congrès « IMFAR » (International Meeting for Research in Autism). Montréal, 1-3 juin 2006.

- MAGEROTTE, G. (2005). Les Bonnes Pratiques : recommandations à partir de la recherche. Les bonnes pratiques d'intervention psycho-éducatives. In Berthoz, A., Andres, C., -Barthélémy, C., Massion, J. & Rogé, B. *L'autisme. De la recherche à la pratique* (pp. 407-428). Paris : Odile Jacob.

### **A propos de l'intervention précoce :**

- MAGEROTTE, G. & ROGE, B. (2004). Intervention précoce en autisme : un défi pour les praticiens. *L'évolution psychiatrique*, 69, 579-588.

- MAGEROTTE, G. (2002). Développement précoce et qualité de vie de la famille. *Enfance*, 54 (1), 31-39.

### **A propos de l'intégration scolaire :**

- MAGEROTTE, G. (2004). L'évaluation du processus d'intervention en intégration scolaire. *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaires*, 28, 65-70.

- MAGEROTTE, G., (2000). Intégrer pour scolariser. In ARAPI et CNEFEI, *Enfants et adolescents atteints d'autisme : scolariser pour intégrer* (pp. 106-112). Paris, Editions de Suresnes.

### **A propos du soutien aux parents :**

- MAGEROTTE, G. (2006). Comment accompagner les parents, acteurs du développement de leur enfant. « Aidez-moi à porter mes valises ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N° 34, 89-98.



# L'enseignement spécialisé de type 8 aujourd'hui

Philippe Tremblay

Chercheur et assistant à l'Université Libre de Bruxelles

[philippe.tremblay@ulb.ac.be](mailto:philippe.tremblay@ulb.ac.be)

## L'enseignement spécialisé de type 8 aujourd'hui

### Introduction

Le type 8 de l'enseignement spécialisé est destiné aux élèves présentant des troubles instrumentaux/d'apprentissage<sup>2</sup>. Ce type d'enseignement est particulier sur de nombreux points dans le paysage scolaire en Communauté française de Belgique. Tout d'abord, il n'existe qu'au niveau primaire, il a une finalité réintégrative, scolarise le plus grand nombre d'élèves en enseignement spécialisé (42%) et enfin, il connaît une croissance quasi-continue depuis le milieu des années 1980 ; sa population connaissant une augmentation de 25% en 8 ans. Cette communication présente les résultats d'une recherche menée en 2006-07 portant sur la validité du recrutement (ou de l'orientation des élèves) et l'efficacité interne du type 8 de l'enseignement spécialisé (la réintégration). Pour ce faire, nous nous sommes intéressés au parcours d'un échantillon d'élèves (n=503) de 38 écoles de type 8 en Wallonie ayant quitté l'enseignement spécialisé primaire de type 8 à la fin de l'année scolaire 2002-2003.

### Constats

Nous remarquons, tout d'abord, que la définition et l'organisation scolaire de l'enseignement spécialisé de type 8 impliquent que l'enfant doit préalablement passer par l'enseignement ordinaire avant d'être orienté dans ce type d'enseignement. Il s'agit d'un système « d'attente de l'échec ». L'âge moyen d'entrée en enseignement spécialisé est d'ailleurs de 9.40 ans (écart-type 1,64 ans), le groupe le plus important étant ceux arrivant vers 10-11 ans (21,07%). Cela est comparable à ce qui avait été observé trois ans plus tôt à Bruxelles (Tremblay, 2003). De plus, 81,14% des élèves entrent avec un retard « officiel » d'un moins une année scolaire (redoublement en fin de

---

<sup>2</sup> Le décret relatif à l'enseignement spécialisé définit le type 8 comme le type « d'enseignement spécial répondant aux besoins éducatifs des enfants atteints de troubles instrumentaux est destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire (...), conclut que, tout en étant d'intelligence, d'audition et de vision normales, ils présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul et dont la gravité est telle qu'une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire » (CF, 2004).

cycle ou maintien en maternelle). Ils y passent en moyenne 4 ans (3.93 ans) et sortent vers 13 ans (13,17 ans).

Le type 8 de l'enseignement spécialisé a pour finalité la réintégration des élèves en enseignement ordinaire. La décision de réintégration fait suite à une décision d'un conseil de classe assisté par le CPMS de guidance de l'école spécialisée. Cependant, il est à noter qu'un retour en enseignement ordinaire, hors projet d'intégration partielle ou permanente, s'accompagne d'un arrêt total de l'intervention scolaire spécialisée. En fin d'enseignement primaire, l'élève doit atteindre au moins un niveau scolaire estimé à une 4<sup>e</sup> année primaire pour espérer intégrer une classe secondaire d'accueil (1B). Au terme de cette année (1B), il est possible pour l'étudiant de s'inscrire dans une 1A en cas d'obtention du Certificat d'études de base (CEB). Sinon, l'enfant ne peut aller qu'en 2P (2<sup>e</sup> professionnelle). L'élève qui, à sa sortie de l'enseignement de type 8, se voit attribuer un Certificat d'études de base, peut, quant à lui, s'inscrire directement en 1<sup>ère</sup> secondaire (1A).

Les données sur les élèves orientés vers l'enseignement ordinaire primaire (n=42), soit 1,66% nous permettent déjà de conclure que la finalité de réintégration est surtout comprise par les acteurs du système scolaire comme étant liée au passage à l'enseignement secondaire. La très grande majorité de ces réintégrations sont d'ailleurs le fait de parents allant à l'encontre de l'avis des écoles et des CPMS et aucune ne s'accompagne d'un projet.

Le milieu social (n=475) de élèves de l'échantillon est caractérisé par la présence importante d'enfants issus de milieux plus défavorisés. En effet, 88% des élèves proviennent des milieux socioéconomiques « ouvriers » (44%) et « sans-emploi » (44%). Les enfants issus de milieux plus favorisés ne représentent que 10,32% pour les « employés » et 1,60% pour les « cadres ». Parallèlement, on observe que 89 élèves de l'échantillon ont vécu au moins à un moment de leur scolarité dans un internat (home, centre de nuit, etc.). Ces derniers élèves représentent 17,69% de l'ensemble de l'échantillon.

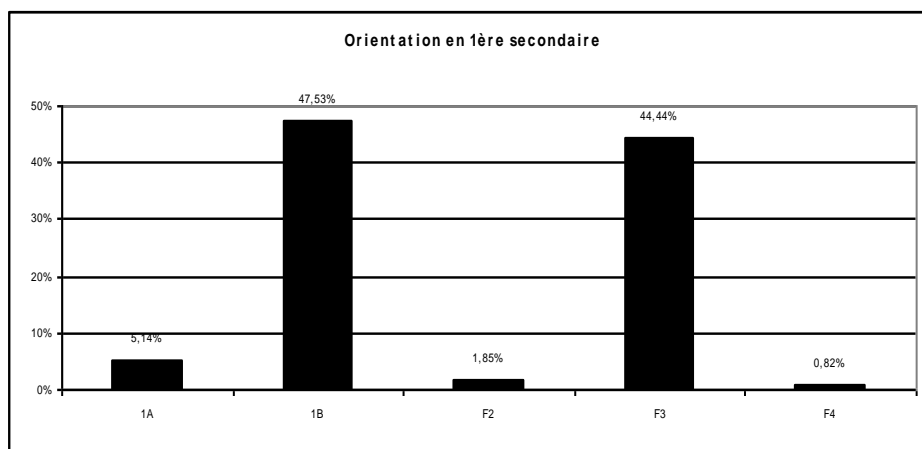
En ce qui concerne la nationalité des élèves et de leurs parents, 88,42% des enfants sont de nationalité belge. Chez les élèves de nationalité étrangère (11,58%), il n'y a pas véritablement d'autres groupes importants représentés si ce n'est les enfants d'origine française (3,39%) qui représentent près de 30% (29,31%) de l'ensemble des élèves de nationalité étrangère. En Région wallonne, l'enseignement spécialisé primaire, tous types confondus, scolarisait, en 2002-2003, 11,18% élèves de nationalité étrangère. Le type 8, en rapport avec l'enseignement spécialisé, connaît donc une surreprésentation faible de populations d'origine étrangère (11,58% contre 11,18%). Par rapport à l'enseignement ordinaire primaire en Wallonie, on observe une surreprésentation d'élèves de nationalité étrangère en type 8 plus forte de 4,53% (11,58% contre 7,05%).

Notre premier objectif était de vérifier si ce type d'enseignement s'adresse bien à la population prescrite, c'est-à-dire à des élèves ayant exclusivement des troubles instrumentaux/d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons analysé les dossiers des élèves en regard avec les dispositions légales en matière d'orientation. La difficulté de définir ces troubles spécifiques, leur réalité chez tous les enfants de l'échantillon et la précision relative des diagnostics tant réelle que formelle (ex. : les protocoles) rend difficile cette vérification. Tout d'abord, on remarque qu'une minorité d'élèves seulement reçoivent un diagnostic citant un trouble d'apprentissage (-5%). Toutefois, la présence ou l'absence de cette donnée dans le protocole n'implique pas nécessairement que l'enfant n'a pas un tel trouble. Nous devons donc chercher d'autres indicateurs. En se basant sur les différentes exclusions de la définition et de la circulaire de 1992, on peut observer un certain écart entre la population présente en type 8 et le prescrit. À la lecture des dossiers et sur la base des évaluations intellectuelles présentes, on remarque que 5,67% des élèves ont un QI sous 70. De plus, de nombreuses indications dans les conclusions font état du QI plus faible ou d'un handicap mental. Il est parfois également clairement indiqué dans certains cas que cette orientation en type 8 d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 1 a pour but de rassurer les parents et de leur faire accepter une orientation vers l'enseignement spécialisé. Cela concorde avec les résultats de nos entretiens réalisés en 2004 sur ce sujet (Tremblay, 2004). L'évaluation intellectuelle des élèves à l'entrée en enseignement spécialisé montre que le type 8 recrute avec une intelligence moyenne de près de 20 points sous 100 et près de 40% des élèves ont un QI sous 80. Cependant, nous insistons sur le fait que ces tests, différents, faits il y a longtemps, dans des conditions variables, ne peuvent être pris comme un indicateur très fiable. De plus, des élèves ayant un QI sous 60 ont réalisé des parcours brillants tandis que d'autres plus doués, n'ont pas réintégré l'enseignement ordinaire. Toutefois, on peut admettre que de manière générale, la population est caractérisée par des capacités intellectuelles plus faibles que la moyenne.

En ce qui concerne les problématiques d'ordre comportementales et/ou de la personnalité, les protocoles font mention de ce type de situation dans 9% des cas. Nous savons toutefois que l'association entre troubles d'apprentissage/difficultés d'apprentissage et des problématiques comportementales est forte. Le fait d'indiquer ce type de problématiques ne signifie pas qu'il s'agisse de la principale. On observe une situation générale de surreprésentation des enfants issus des milieux les plus fragiles (origine, langue, milieu, etc.). Bien que les conclusions des protocoles ne fassent mention du milieu familial que dans 7,8% des situations, près de 90% des élèves sont respectivement issus de milieux « ouvriers » ou « sans emploi ». De plus, la proportion des élèves hébergés dans des structures d'accueil vient renforcer cette impression. On observe par ailleurs, une surreprésentation d'élèves de nationalité étrangères. Le milieu social et la nationalité semblent

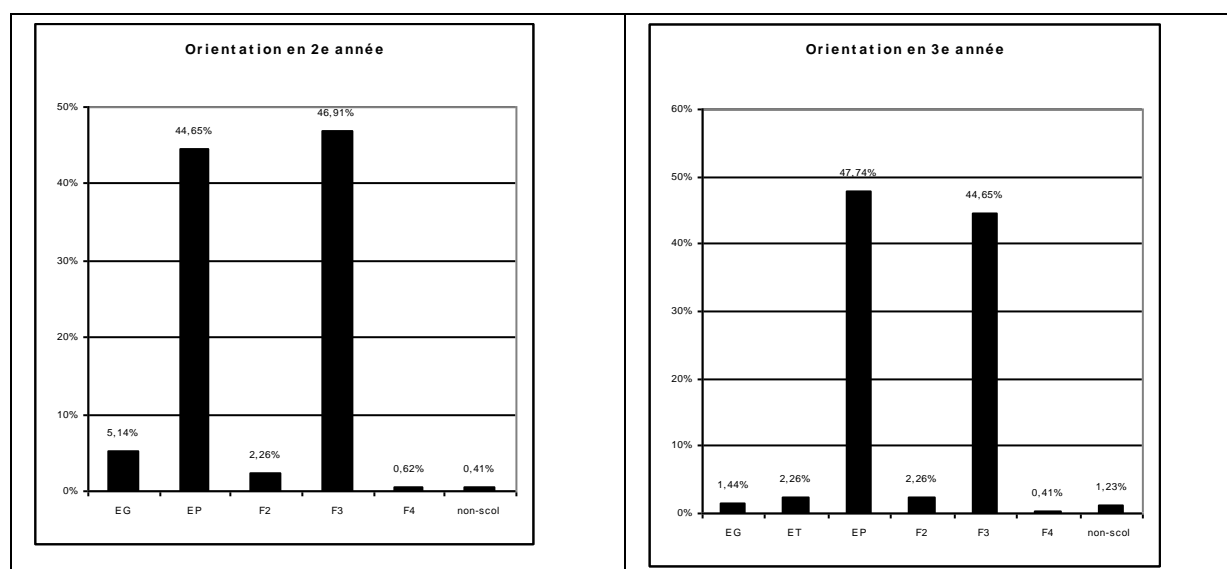
d'ailleurs être les caractéristiques propres à l'élève qui ont la plus grande incidence sur leur parcours ultérieur. Enfin, on remarque la présence d'enfants orientés vers d'autres types, avec d'autres situations handicapantes, une mauvaise maîtrise de la langue française, etc.. Dès lors, on peut affirmer que cette catégorie d'élèves ne regroupe pas des enfants atteints uniquement et exclusivement de troubles d'apprentissage. Bien que nous ne puissions conclure avec certitude à un manque de validité, le manque d'informations fiables, comparables et occurrentes ne nous permet qu'une estimation. Nous estimons qu'environ 10% à 15% les élèves ne devraient pas être dans ce type d'enseignement. Ce phénomène est toutefois nettement plus présent à Bruxelles (25% à 33% des élèves) qu'en Wallonie [Tremblay, 2003].

Dans le deuxième cas, nous avons évalué, à l'aide du parcours scolaire des élèves, l'atteinte de la finalité de réintégration de ces élèves en enseignement ordinaire. Dès la première année secondaire, nous pouvons observer un recours massif à des structures d'enseignement spécialisé. Environ la moitié des élèves sortants de l'enseignement spécialisé de type 8 seront amenés à fréquenter un enseignement secondaire organisé pour des élèves avec un retard mental léger ou des troubles du comportement (types 1 et 3).

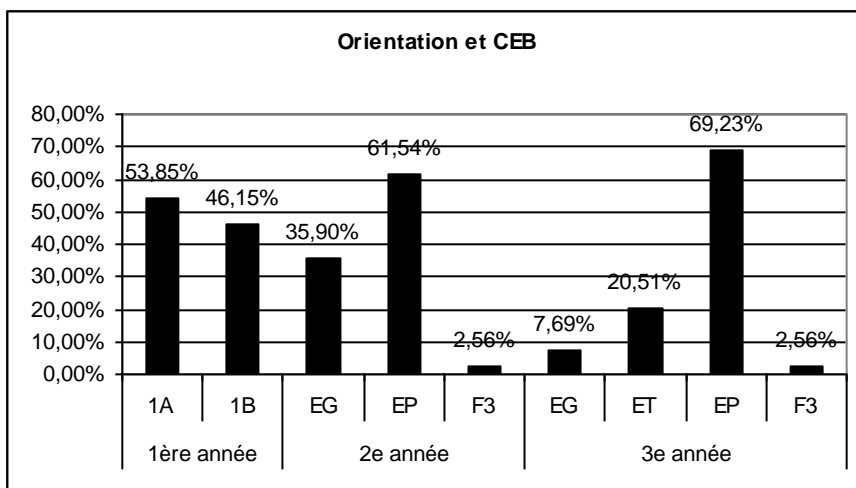


Ces réorientations s'expliquent par l'impossibilité de proposer une réintégration en enseignement ordinaire secondaire (le niveau scolaire et la décision du conseil de classe). Cette orientation en enseignement spécialisé secondaire limite de manière drastique leur espérance scolaire et leurs choix scolaires, bien qu'ils puissent avoir accès à une formation professionnalisante.

Pour les élèves réintégré en enseignement secondaire ordinaire (+/-50%), sur les trois années étudiées, on remarque que ceux-ci s'orientent en grand nombre vers des filières professionnelles, moins exigeantes sur le plan des matières « classiques » (langues, mathématiques, etc.). Cette orientation en enseignement professionnel est, de plus, très rapide. Très peu d'élèves iront vers un enseignement général ou technique, même ceux ayant la possibilité de le faire. Trois années après la sortie, il reste moins de 4% des étudiants en enseignement général et technique. Par exemple, un seul élève sur 486 sera en 3<sup>e</sup> année secondaire général après trois ans.



On dénombre 8,23% des élèves qui avaient obtenu leur CEB au terme de leur parcours en type 8. De ceux-ci, un peu plus de la moitié (53,85%) s'est orientée vers la 1A. Par ailleurs, la quasi-totalité des élèves obtenant leur CEB en fin de 1B poursuivent en 2P. Parmi ceux qui ont quitté l'enseignement spécialisé primaire de type 8 avec un CEB en poche, 69,23% de ces élèves seront dans une filière professionnelle ordinaire contre 27,58% dans une filière générale (7,69%) ou technique (19,89%) en 3e secondaire. Quelques élèves ont toutefois été réorientés vers l'enseignement spécialisé secondaire (2%). Lorsque l'on compare ces parcours à ceux des élèves ayant fréquenté un enseignement primaire ordinaire en Communauté française, on observe que 50% des élèves sont encore dans des filières générales et 25% environ dans les filières techniques et professionnelles (Communauté française de Belgique, 2000). Cela signifie qu'à diplôme au moins égal, ces élèves auront un parcours secondaire très différent des élèves sortants de l'ordinaire, beaucoup plus marqué par le recours à des filières professionnalisantes. Enfin, après au moins 10 années de scolarité primaire et secondaire, seulement 41,56% des élèves sortants du type 8 auront obtenu un CEB.



Les indicateurs relatifs aux élèves qui semblent les plus discriminants quant à l'orientation semblent être le niveau socioéconomique des parents, la langue maternelle et la fréquentation d'une structure d'hébergement. Les élèves issus de milieux plus favorisés ont cependant beaucoup plus de chances (75% contre 50%) d'être réintégrés en enseignement ordinaire que leurs condisciples plus défavorisés. Un autre phénomène de surreprésentation observé en type 8 est le nombre d'enfants (18%) qui ont été hébergés dans une structure d'accueil. Chez ces élèves, les perspectives de réintégration sont nettement plus faibles (+/- 30%). D'autres phénomènes de surreprésentation sont moins (ou pas) marqués à la sortie. Par exemple, les garçons, beaucoup plus nombreux à l'entrée connaissent un parcours scolaire quasi identique aux filles à la sortie. La finalité semble mieux atteinte dans certains sous-échantillons que dans d'autres sans que nous puissions toutefois parler d'efficacité pour aucun d'entre eux.

Globalement, nous pouvons affirmer que le nombre important d'étudiants allant vers l'enseignement secondaire spécialisé de types 1 et 3 et en enseignement secondaire professionnel révèlent un échec important dans l'atteinte de la finalité de réintégration tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Ces résultats sont sensiblement différents que ceux relevés dans les régions bruxelloise et flamande où le taux de réintégration en enseignement ordinaire va de 75 à 82% et le recours aux filières professionnelles est plus nuancé, bien que là aussi on ait conclu à une faible efficacité du système scolaire spécialisé de type 8. Les écoles de type 8 en Région wallonne paraissent donc, sur l'ensemble l'échantillon, ne pas atteindre la finalité de réintégration tant en rapport direct à celle-ci (50% seulement d'intégration) que relative aux résultats comparables en Belgique, avec le même système scolaire et les mêmes finalités. Toutefois, différents facteurs (mixité dans les classes, pratiques, offre scolaire, etc.) peuvent intervenir dans ces différences observées entre écoles et régions du pays.

## Conclusion

La manière dont est organisée cette intervention pédagogique spécialisée pour des enfants présentant des troubles instrumentaux/d'apprentissage ne semble pas efficace pour permettre à ces élèves d'effectuer un parcours scolaire choisi et d'augmenter leur espérance scolaire. Par exemple, cette organisation induit un accès plus que tardif aux services spécialisés, services qui sont attribués exclusivement au sein d'écoles spécialisées, séparées des écoles ordinaires. Par organisation, nous entendons tout ce qui est mis en place pour ces élèves, en dehors du travail fait par les enseignants. L'organisation concerne donc l'orientation, le groupement, les dispositions légales (maintien, etc.), etc.. Les structures et l'aspect actuels de l'enseignement spécialisé (ségrégation) amènent des phénomènes de méfiance tant de la part des parents d'enfants en difficultés que des enseignants de l'enseignement ordinaire primaire. Les résultats de la présente enquête risquent peu de les rassurer. Par ailleurs, il est difficile d'orienter tôt les élèves à cause du manque d'outil et de la centration autour de la notion de retard. L'élève doit avoir des retards suffisamment importants pour justifier l'attribution d'aide spécialisée. Plus l'élève est âgé, plus le retard est facile à mesurer et plus grande est la « validité » du diagnostic. Cependant, plus tard l'élève bénéficiera de services spécialisés, plus difficiles seront probablement l'intervention et l'atteinte de la finalité d'un parcours de qualité. Aucune aide spécialisée ne peut être mise en place avant cette orientation par l'école ordinaire. C'est un modèle d'attente de l'échec et non de prévention. L'idée de n'accorder des services scolaires spécialisés qu'au sein de structures scolaires spécialisées semble ici poser des problèmes importants quant à l'accessibilité précoce aux services, la validité du recrutement et l'atteinte de la finalité de retour à une scolarité ordinaire.

Nous croyons utile de poser autrement le questionnement. Que faut-il faire pour aider plus efficacement ces élèves ? Limitant nos réflexions à l'organisation, une intervention spécialisée qui trouverait sa place plus tôt dans le parcours des élèves en difficultés constitue, à nos yeux, la piste la plus pertinente que nous puissions suivre à l'heure actuelle. Cependant, pouvoir accorder l'aide spécialisée plus précocement implique nécessairement de l'attribuer directement au sein des classes ordinaires, de manière souple et inclusive. En effet, de cette manière nous éviterons des réactions négatives face à l'orientation en structures spécialisées de la part des parents en maintenant l'élève dans son groupe-classe tout en lui venant en aide de manière adaptée, en évitant la stigmatisation (pédagogie différenciée, co-intervention, etc.). L'adaptation des élèves doit pouvoir se donner dans le milieu cible (la classe ordinaire), avant l'échec, ce qui est probablement le premier souhait de l'enfant et de ses parents. Nous pensons qu'en axant le travail tant sur la prévention que la remédiation, nous pourrions tant diminuer le nombre d'élèves nécessitant des services spécialisés que venir en aide de



manière plus efficace à ces élèves. Bien entendu, des conditions doivent être réunies pour une prise en charge effective. Il s'agit de revenir à la philosophie qui a guidé la création de l'enseignement spécialisé. Selon nous, l'enseignement spécialisé est, d'abord et avant tout, des services dispensés à des élèves et pas nécessairement un lieu, une école spécialisée. Pour ce faire, il importe de dissocier l'idée de spécialisation (ou adaptation) à celle de ségrégation.

Comme tout système, la modification d'un élément entraînera des changements chez les différents acteurs. Ce passage à une notion non-catégorielle de services éducatifs, fournis aux élèves dits en « difficultés », dans laquelle on favorise les interventions préventives au sein de l'école ordinaire d'origine, implique également de revoir le repérage de ces élèves, des critères d'admission, les seuils en fonction des différents niveaux d'intervention possible. On s'appuie pour cela sur notre conviction, étayée par les résultats obtenus, qu'une orientation et une identification purement administrative des élèves avec des troubles d'apprentissage ne permettent pas d'offrir des services adaptés, précoces et efficaces à l'élève et que les catégories utilisées présentent une perméabilité et un manque de validité et de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. Plutôt que de rechercher cette vaine validité du recrutement, il importe de s'intéresser à l'enseignement et à l'intervention (les moyens) auprès de ces élèves en maintenant des objectifs élevés pour eux (l'objectif).



## Conclusions

Les contributions à cette approche du droit des enfants handicapés à exiger leur inclusion dans l'enseignement ordinaire, démontrent que plus personne aujourd'hui n'oserait contrer cette revendication.

Mais chacune d'entre-elles établissent clairement les aspects positifs qu'une telle démarche apporte, les difficultés du système actuel et nommément en enseignement spécial et enfin, la lenteur avec laquelle cette inclusion progresse.

Deux phases emblématiques sont à retenir :

« Si tu luttas, tu peux perdre ; si tu ne luttas pas, tu as déjà perdu. »

et

« il faut une école de la non-soumission .»

A elles seules, elles traversent les travaux de cette étude : de protégée, la personne handicapée et particulièrement le jeune handicapé veut être acteur, grâce à une inclusion réussie.

C'est par l'investissement des jeunes concernés, de leurs parents, de professionnels convaincus, que des politiques sont amenés à transformer les revendications en droits légiférés.

Responsable etude : Gisèle Marlière  
Secrétaire nationale ASPH

Auteurs : Madame ARENA  
Ministre-présidente et ministre de l'enseignement de  
la Communauté française

BEAUFORT Patrick  
Collaborateur au cabinet de la Ministre-Présidente

COENEN Jean-Pierre  
Président de la Ligue des Droits de l'Enfant -  
coordinateur de la plateforme associative pour  
l'accueil de l'enfant malade chronique ou  
handicapé à l'école

DETRAUX Jean-Jacques  
Professeur à l'ULg - Enseigne à l'ULB - Conseiller  
pédagogique à l'Institut royal pour l'accueil du  
handicap moteur à Bruxelles

MAGEROTTE Ghislain  
Professeur et Directeur du département d'ortho-  
pédagogie à l'UMH

MARLIERE Gisèle  
Secrétaire nationale de l'Association Socialiste de la  
Personne Handicapée

TREMBLEY Philippe  
Chercheur et assistant à l'ULB

Responsable ASPH : Gisèle MARLIERE  
Secrétaire nationale

Date : 21 novembre 2007